



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA MELO

EDUCAÇÃO E HOMOSSEXUALIDADE EM SOCIEDADE CANAVIEIRA: o
controle e a regulação da Homossexualidade em Escola do Estado de Pernambuco

Recife

2019

MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA MELO

EDUCAÇÃO E HOMOSSEXUALIDADE EM SOCIEDADE CANAVIEIRA: o controle e a regulação da Homossexualidade em Escola do Estado de Pernambuco

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Francimar Martins Teixeira.

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

M528e	<p>Melo, Maria da Conceição Costa. Educação e homossexualidade em sociedade canavieira: o controle e a regulação da homossexualidade em Escola do Estado de Pernambuco/ Maria da Conceição Costa Melo. – Recife, 2019. 263 f.</p> <p>Orientadora: Francimar Martins Teixeira. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Inclui Referências.</p> <p>1. Educação 2. Homossexualidade 3. Formação de professores. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Teixeira, Francimar Martins (Orientadora). II. Título.</p> <p>370.115 (23. ed.)</p>	<p>UFPE (CE2020-008)</p>
-------	--	--------------------------

MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA MELO

EDUCAÇÃO E HOMOSSEXUALIDADE EM SOCIEDADE CANAVIEIRA: o controle e a regulação da Homossexualidade em Escola do Estado de Pernambuco

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 29/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Francimar Martins Teixeira (UFPE)

Prof.^o Dr. Kênio Erithon Cavalcante Lima (UFPE/CAV)

Prof.^a Dra. Ruth do Nascimento Firme (UFRPE)

Prof.^a Dra. Maria Lúcia Barbosa (UFPE/CE/DMTE)

Prof.^o Dr. Edson Francisco de Andrade (UFPE/CE/DAEPE)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pelas experiências aqui na Escola Terra.

Aos meus pais Joaquim Bento da Costa e a minha mãe Joana Barbosa da Costa que se mantêm vivos no meu coração. Aos meus irmãos e irmã pela vida partilhada nas diferentes fases da vida. Deixo registrada a saudade dos que não habitam mais entre nós (Lucinéia, Frederico e Eduardo).

Aos meus filhos Joaquim Hagessandro Costa Melo e Lucas Marcel Costa Silva. Agradeço a Joaquim pelas leituras dos rascunhos que antecederam o corpo deste trabalho de pesquisa. Deixo registrada a saudade de Lucas, que se mantêm vivo no meu coração e contribuiu espiritualmente para me fortalecer nesta caminhada. Ao meu companheiro José Marça Silva que se manteve ao meu lado em todos os momentos, cuidadoso e sempre pronto a me ajudar no que fosse preciso.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Francimar Martins Teixeira pela seriedade e competência com a produção acadêmica e também pelo carinho dedicado a mim e pela compreensão ao longo desse período de (re) construção da pesquisa.

Ao Professor Dr. Luciano Cavalcanti e Professora doutoranda Glória Duarte, pela acolhida e parceria, que, gentilmente, permitiu a mim, a meus filhos e ao meu companheiro o convívio com sua família desde a década de 80, quando iniciei o Curso de Especialização e não tinha lugar para ficar em Recife. Laços de amizade se mantêm até os dias atuais.

À Direção, aos/às professores/as, aos/às alunos da unidade escolar pesquisada, pelo carinho e atenção dada à pesquisadora.

Aos Amigos que estiveram presente de alguma forma, e me ofereceram ajuda, por meio de escuta, abraço, opinião, leitura, entre outras formas de colaboração.

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado em Educação investiga como ocorre o controle e a regulação da homossexualidade em estabelecimento de ensino situado na Zona da Mata Norte, do Estado de Pernambuco. No interior de uma sociedade historicamente marcada por uma cultura machista e patriarcal instituída por um projeto civilizador do monocultivo da cana de açúcar e associadas à religiosidade, aos padrões morais, sociais burgueses e a cientificidade higienista, o discurso opera sob a homossexualidade colocando-a na condição de doença, perversão e/ou pecado. Como referencial teórico recorreremos às contribuições, sobretudo, do filósofo Michel Foucault que, em sua trajetória, dialogou com a Psiquiatria, a História, o Direito, a Sociologia, a Linguística, a Biologia, a Literatura, a Filosofia e as Artes, bem como as de outros/as teóricos/as que dialogam com o pensamento foucaultiano. Para obtenção do *corpus* empírico, a fim de analisar como ocorre esse controle e regulação da homossexualidade em estabelecimento de ensino localizado nesta sociedade canavieira, utilizamos duas técnicas: observação e entrevista. Para dar conta da análise empreendida, assumimos os seguintes objetivos específicos: Elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os sujeitos nos contextos espaciais observados no interior da escola; Descrever como ocorre o controle e regulação do discurso sobre homossexualidade e suas múltiplas relações com o poder e saber; Evidenciar as formações discursivas em que as séries de enunciados proferidos se apoiam e; Descrever algumas experiências de jovens estudantes e alunos egressos indicando certos efeitos de discursos circulantes na família, na comunidade e, sobretudo, da escola em suas vidas. Os resultados obtidos são de extrema relevância para se projetar ações para a cultura do respeito com vistas a assegurar direitos a todos os indivíduos sem qualquer discriminação como prescreve os dispositivos legais que fundamenta a escola. Além disso, os resultados evidenciam que as autoridades do discurso educacional e alunos/as forjados pelas relações de poder e saber de cunho higienista e religioso mantêm o controle e a regulação da homossexualidade, por meio da profusão de seus ditos ou ausência deles se vigia, examina e se reproduz a norma. A maioria dos ditos proferidos se apoia em formação discursiva que a posiciona na condição de anormalidade. Na condição de efeitos da ordem discursiva, os indivíduos se configuram como sujeitos históricos de uma sociedade e determinada época.

Palavras-chave: Educação. Homossexualidade. Enunciados. Práticas discursivas. Formação discursiva.

ABSTRACT

This PhD research in Education investigates how the control and regulation of homosexuality in a teaching establishment located in Zona da Mata North of the State of Pernambuco. Within a society historically marked by a male chauvinist and patriarchal culture instituted by a civilizing project of the monoculture of sugar cane and associated with religiosity, moral, social, bourgeois patterns and hygienist scientificity, discourse operates under homosexuality placing it in the condition of sickness, perversion and / or sin. As theoretical reference the contributions, especially from the philosopher Michel Foucault, whereas in its trajectory dialogue on Psychiatry, History, Law, Sociology, Linguistics, Biology, Literature, Philosophy and the Arts, as well as those of other theoretical dialogue with Foucauldian thinking. To obtain the empirical corpus in order to analyze how this control and regulation of homosexuality occurs in the establishment located in this sugarcane society, we used two techniques: observation and interview. In order to account for the analysis undertaken, we following specific objectives: Elucidate the relations of power and knowledge that position and they cross the subjects in the spatial contexts observed in the school; Describe how the control and regulation of discourse on homosexuality and its multiple relations with power and knowledge; Evidence discursive formations in the series of utterances uttered support and describe experiences of young students and graduates indicating certain circulating discourses in the family, in the community, and especially in school in their lives. The results obtained are extremely relevant for designing actions for the culture of the with respect to ensuring rights for all individuals without any discrimination as it prescribes the legal provisions that underpin the school. Beyond Moreover, the results show that the authorities of the educational discourse and students forged by the relations of power and knowledge of a hygienist and religious control and regulation of homosexuality, through the profusion of their sayings or absence of them is monitored, examined and reproduced the norm. Most of the said statements is based on discursive formation that positions it in the condition of abnormality. At condition of the discursive order, the individuals are configured as subjects of a society and a particular epoch.

Keywords: Education. Homosexuality. Statements. Discursive Practices. Discursive formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização geográfica da Zona da Mata Norte - PE.....	36
Figura 2 -	Planos estaduais de educação aprovados até 12/06/15 sem a inclusão da questão de gênero no PNE 2015-2025.....	58
Figura 3 -	Código de conduta para estudantes das escolas de referência em ensino médio.....	76
Figura 4 -	Mapa ilustrativo da sala de aula do 2º ano B.....	102
Figura 5 -	Mapa ilustrativo da sala de aula do 2º ano C.....	111
Figura 6 -	Mapa ilustrativo da sala de aula do 3º ano C.....	119
Figura 7 -	Mapa ilustrativo da sala de aula do 1º ano D.....	126

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Tipo de observação selecionada.....	71
Esquema 2 - Ciclo de entrevistas não estruturada.....	73
Esquema 3 - Sequência dos contextos de sala de aula observados por etapa.....	79
Esquema 4 - Formações discursivas em jogo.....	208

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos/as alunos/as nas turmas dos três níveis de ensino.....	75
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Políticas públicas à promoção dos direitos LGBT (2002-2016).....	57
Quadro 2 -	Música brasileira e homossexualidade.....	62
Quadro 3 -	Cronograma de Observação.....	80
Quadro 4 -	Enunciados alusivos à homossexualidade no 2º Ano B.....	81
Quadro 5 -	Enunciados alusivos à homossexualidade no 2º Ano C.....	82
Quadro 6 -	Enunciados alusivos à homossexualidade no 3º Ano C.....	82
Quadro 7 -	Enunciados alusivos á sexualidade na formação continuada na escola.....	87
Quadro 8 -	Enunciados alusivos à homossexualidade no 1º Ano D.....	88
Quadro 9 -	Enunciados alusivos à homossexualidade no laboratório de química e biologia.....	89
Quadro 10 -	Enunciados alusivos à homossexualidade na quadra de esporte.....	90
Quadro 11 -	Enunciados alusivos à homossexualidade no pátio.....	90
Quadro 12 -	Quantidade geral de enunciados proferidos relacionados à sexualidade.....	91
Quadro 13 -	Categorias de análises práticas discursivas.....	94
Quadro 14 -	Quantidade de enunciados incluídos em cada categoria de análises	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABANFARE	Associação de Bandas, Fanfarras e Regentes de Pernambuco
AIDS	<i>Acquired ImmunoDeficiency Syndrome</i> Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGIP	Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GGB	Grupo Gay da Bahia
GRE	Gerência Regional de Educação
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> Vírus da Imunodeficiência Humana
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMH	Manual do Multiplicador Homossexual
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	POR QUE PESQUISAR NA SOCIEDADE CANAVIEIRA?	14
2	PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT E SUAS INTERFACES COM OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	19
3	A PRODUÇÃO DO SUJEITO MACHO NA SOCIEDADE CANAVIEIRA	33
4	A HOMOSSEXUALIDADE E OS DISCURSOS DE PODER	45
5	TRILHA METODOLÓGICA	68
5.1	Tipo e método de pesquisa	68
5.2	Técnicas usadas à obtenção do corpus empírico	70
5.3	O contexto pesquisado	74
5.4	Participantes	77
5.5	Contextos observados	77
5.6	Sujeitos entrevistados	93
5.7	Categorias de análise	93
6	A REDE DE PODER E SABER DIRECIONADA AO CONTROLE DOS/AS ALUNOS/AS E DA HOMOSSEXUALIDADE	97
6.1	Contexto espacial do 2º Ano B	101
6.2	Contexto Espacial do 2º Ano C	110
6.3	Contexto Espacial do 3º Ano C	119
6.4	Contexto Espacial do 1º Ano D	125
6.5	Contexto Espacial Pátio	131
6.5.1	Refeição	132
6.5.2	Gincana	133
6.5.3	Encenação	134
6.5.4	Reunião	135
6.6	Contexto Espacial do Laboratório de Química	139
6.7	Contexto Espacial da Quadra de Esporte	141
6.7.1	Práticas da disciplina em Educação Física	141
6.7.2	Palestra na Quadra de Esportes para as três turmas do 3º Ano	145
6.8	Formação continuada na escola	147
7	ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM JOGO	154
7.1	Categorias de Análise (01) Prática discursiva Vigilância da sexualidade	154

7.2	O olhar vigilante hierárquico da equipe da CGIP da GRE Mata Norte em torno da sexualidade	154
7.3	A vigilância empreendida pelas autoridades do discurso no estabelecimento de ensino	174
7.4	O apagamento dos enunciados alusivos à homossexualidade pelas autoridades pedagógicas	188
7.5	Categoria de Análise (02) Prática discursiva Visibilidade à homossexualidade sem caráter de desvio	201
7.6	Categoria de Análise (03) Prática discursiva Resistência às práticas dominantes	204
7.7	Formação discursiva em jogo	207
8	ENTRE DESCOBERTAS, RECEIOS, OFENSAS E SONHOS	216
9	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	231
	REFERÊNCIAS	239
	ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA	257
	ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	258
	ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARAMENORES DE IDADE	259
	ANEXO D- ROTEIRO DE OBERVAÇÃO	260
	ANEXO E- ENTREVISTA (1º Momento)	261
	ANEXO F- ENTREVISTA (2º Momento)	262
	ANEXO G -ENTREVISTA (3º Momento)	263

1 POR QUE PESQUISAR NA SOCIEDADE CANAVIEIRA?

Todos nós guardamos uma relação afetiva com a terra em que nascemos. Somos marcados pelas suas belezas naturais, pelos problemas sociais que a afeta e pelos discursos instituidores de verdades que produzem sujeitos, fornecendo-lhes um aparato de ferramentas conceituais para compreender a si mesmo, o outro e a realidade em que vive.

(Da autora, 2019).

Assim, recusar a aceitar o que está posto como verdade absoluta foi uma das primeiras práticas exercitadas por essa pesquisadora que desde cedo aprendeu com seus pais quando decidiram lutar para dar algo aos filhos na medida em que cresciam diferente das condições de comando e de subordinação que a vida no engenho lhes oferecia. Se havia um lugar capaz de mudar a sina dos/as seus/suas filhos/as decerto não seria o engenho, mas a escola, espaço que começou a ser reivindicado pelos/as trabalhadores/as rurais em área canavieira.

Da saída da família do engenho em que nasci em 1968 para a sede do município, da educação escolar à graduação em Licenciatura com Habilitação em Biologia pela Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Nazaré da Mata - há muitas experiências vividas, alguns caminhos desfeitos e outras rotas traçadas. Com a redemocratização do país, o Estado de Pernambuco sob o comando do governador Miguel Arraes (1995-1998) lançou concurso público para seleção de professor para atuar na rede de ensino estadual. Meio pelo qual passei a integrar a função de professora em uma escola da rede estadual sob a jurisdição da Gerência Educacional (GRE) Mata Norte.

Ainda no governo de Miguel Arraes, no período em que a Secretaria de Educação do Estado permaneceu sob o comando da Dra. Silke Weber (01/01/1995 a 31/12/1998), professora da Universidade Federal de Pernambuco, houve um intenso investimento na formação continuada dos/as professores/as da rede. Impulsionada pelo desejo de superar as dificuldades encontradas em sala de aula quanto ao processo de ensino-aprendizagem, ingressei no Curso de Especialização do Ensino de Ciências, promovido pela UFPE em parceria com a Secretaria de Educação e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), instante em que produzi, no ano de 1997, em dupla, o primeiro trabalho acadêmico.

A roda viva da vida exigiu que o percurso formativo não se desse de forma tão rápida. O retorno à vida acadêmica só foi possível em 2003, quando ingressei no Mestrado em Ensino das Ciências promovido pela UFRPE, concluindo em 30/08/2005 com a pesquisa intitulada “Uma Investigação sobre Concepções de Alimentação Saudável de Alunos do Ensino Fundamental”. O discurso não era só retroalimentado com as relações teóricas de ensino-aprendizagem, mas também com as de caráter social, modeladoras de vida dos/as brasileiros/as, sobretudo, de estudantes da Educação Básica.

Porém, mais uma vez, não foi possível continuar avançando na minha formação acadêmica. De 2009 a 2012 fui chamada a contribuir mais de perto com a educação do município em que nasci, na condição de Gerente Municipal de Educação, desafio diário que se travava à consolidação das políticas públicas educacionais. Todavia, havia algo mais a ser perseguido, compreender por que determinados sujeitos sociais são colocados em condições de marginalidade na sociedade. O/a pesquisador/a da área de educação pode e deve se permitir problematizar certas questões que aparentemente adquirem *status* de naturalidade.

Em 2013, retornei mais uma vez para a vida acadêmica. Passei a fazer parte de um grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dra. Francimar Martins Teixeira, no qual se dialoga com o pensamento de Michel Foucault e outros que pensam na produção do discurso. Nesse processo de discussão e reflexão sobre a produção do sujeito, o interesse pelas dificuldades que jovens homossexuais lidam na sua vida pessoal e escolar foi ganhando visibilidade nas minhas discussões, resultando no projeto de pesquisa aprovado em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPE.

O que era projeto em 2014 é agora apresentado sob o título “**Educação e homossexualidade em sociedade canavieira: o controle e a regulação da homossexualidade em escola do Estado de Pernambuco**”. Por meio deste, investigamos como ocorre o controle e a regulação do discurso sobre homossexualidade nas práticas sociais atravessadas por relações de poder e saber como as que se sucedem no interior da escola.

Neste estudo, as instituições, as práticas sociais, os artefatos, os saberes e os sujeitos são concebidos como invenções culturais, sociais e históricas produzidas na/pela linguagem, uma prática social de dispersão dos discursos e da produção dos sujeitos. Para dar conta da investigação, dialogamos com as contribuições do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), dono de uma vasta produção teórica sobre questões contemporâneas. Dentre suas obras destacamos: História da Loucura (1961); O Nascimento da Clínica (1963); As Palavras e as Coisas (1966); A Arqueologia do Saber (1969); Vigiar e Punir (1975); História da Sexualidade; A Vontade de Saber (1976); O Uso dos Prazeres e o Cuidado de Si (1984).

A produção teórica deste estudo aporta um conjunto de ferramentas conceituais, que nos possibilitou analisar como ocorre o controle e a regulação da homossexualidade em estabelecimento de ensino situado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. Para dar conta da análise empreendida, assumimos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os sujeitos nos contextos espaciais de uma unidade de ensino situada na zona canavieira;
- ✓ Descrever como ocorre o controle e a regulação do discurso sobre homossexualidade e suas múltiplas relações com o poder e saber;
- ✓ Evidenciar as formações discursivas em que as séries de enunciados proferidos se apoiam;
- ✓ Descrever algumas experiências de jovens estudantes e alunos egressos indicando certos efeitos de discursos circulantes na família, na comunidade, na escola e em suas vidas.

Pesquisas têm evidenciado que no ambiente escolar o discurso relaciona a homossexualidade como doença, pecado, perversão ou deformação moral (LOURO, 2000; MOITA, 2002; CORREIA, 2003; ABRAMOVAY, 2004; BARBOSA, 2004; TAVARES, 2006; ALMEIDA, 2009; BARRETO, 2009; DINIS, 2011; ARAÚJO, 2012; FREITAS, 2010; BRAGA, 2004; CAMPELLO, 2015).

Para entendermos essas associações, realizamos o estudo da arte buscando saber o que é falado, quais são os comportamentos, que rituais determinam a fala e comportamentos sobre homossexualidade no âmbito do contexto educacional brasileiro. Afinal, todas as instituições de ensino do território nacional, ainda que cada uma tenha suas peculiaridades, há documentos que norteiam a todos, há partilha de informações que circulam na mídia em um espaço temporal, enfim, mesmo em se tratando de um estudo desenvolvido em uma escola situada em um dos municípios da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, este tem aspectos em comum com as demais escolas brasileiras.

Sendo assim, revisamos publicações dos últimos vinte anos no campo da pesquisa educacional brasileira. Trabalhos de dissertação e tese relacionados à homossexualidade publicados no portal da CAPES entre 1987 a 2015, bem como artigos publicados na Revista Brasileira de Educação, doravante RBE, sobre o referido tema, no período de 1995 a 2015.

Para localizar tais produções utilizamos como palavras-chave os termos homossexualidade e homossexualismo. Encontramos no portal da CAPES 102 (cento e dois) trabalhos, sendo 81 (oitenta e uma) dissertações e 21 (vinte e uma) teses. Já na revista da RBE encontramos 06 artigos, totalizando 108 (cento e oito) trabalhos de pesquisa. Quanto à produção por região, a região sudeste é a que mais detêm estudos, seguida da sul, depois a

região nordeste, logo após o centro-oeste e, por último, a região norte. A maior parte dos trabalhos de pesquisa analisados concentra de forma direta ou não sua atenção na escola, problematizando representações sociais, políticas educacionais, currículos, formação de professores, docência, práticas pedagógicas e artefatos. Por meio deles, pesquisadores e pesquisadoras têm colocado novos desafios para a escola e para a pesquisa no campo da educação. Se antes homossexualidade era ocultada, silenciada, apagada, desde a segunda metade do século XX, cada vez mais, ganha visibilidade nas mais distintas esferas de comunicação: mídia, universidades, mercado econômico, estado, igreja, família e na própria escola. A gama de acontecimentos produzidos no final do século XX e início do século XXI têm contribuído à promoção de mudanças na relação homossexualidade e sociedade, na verdade, são efeitos de lutas, de decisões deliberadas, em espaços de representação.

Na disputa pelo disciplinamento dos corpos, a escola produz diferenças e desigualdades, entre as quais a de gênero e de sexualidade, validando assim a ordem discursiva que dá suporte ao binarismo de gênero e a heteronormatividade. Daí a dificuldade em reconhecer estudantes homossexuais como sujeito de direito, porém, a escola precisa urgentemente transformar prescrições legais em realidade (ALTMANN, 2005; FURLANI, 2005; DINIS, 2011; LOURO, 2000, 2003, 2008).

Decerto, a análise da relação entre educação, homossexualidades, discurso e sociedade canavieira fornecem pistas para propor uma reflexão a respeito desse assunto. E considerando a possibilidade de contribuir com tal reflexão é que justificamos a condução da presente pesquisa. Entendemos que o surgimento e a repetição de acontecimentos discursivos relacionados ao tema homossexualidade no ambiente escolar não se dá de forma desconectada de relações de saber-poder, pelo contrário, são amarradas por elas, determinando o controle e a regulação de discurso de verdades sobre a mesma. No nosso estudo tentamos articular todos esses aspectos, de modo a entender o controle e a regulação da homossexualidade nas práticas educacionais vivenciadas no interior da escola. Para uma melhor organização didática, estruturamos o trabalho em oito capítulos. No primeiro capítulo, tratamos da introdução, identificando a trajetória da pesquisadora, a apresentação da temática pesquisada, o objeto investigado e os objetivos de pesquisa perseguidos.

No segundo capítulo, dialogamos com as contribuições teóricas do filósofo francês Michel Foucault e com outros/as teóricos/as que, de algum modo, dialogam com suas ideias sob os discursos instituidores de sujeitos segundo o ideário da modernidade (FOUCAULT, 1987; BARTHES, 1987; DELEUZE, 1988; BAUMAN, 2001; DERRIDA, 2002; HALL, 2006; SILVA, 2009; ELIAS, 2011; BUTLER, 2016).

No terceiro capítulo, detalhamos as condições históricas da sociedade canavieira da Zona da Mata Pernambucana que, além de fomentar a produção do açúcar, também projetou o sujeito intitulado de macho no imaginário social. Apontamos instâncias de emergências, instituições de delimitação e de suportes de grades de pensamentos, que teceram os discursos sobre a homossexualidade nesta região.

No quarto capítulo, tratamos da relação da homossexualidade com os diversos discursos que, de algum modo, educam e produzem subjetividades, levando os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos de uma sexualidade, que tem a heterossexualidade como a norma e a homossexualidade como a anormalidade.

No quinto capítulo, evidenciamos os percursos metodológicos delineados para perseguir os objetivos a fim de responder, mesmo que de forma provisória, o objeto de pesquisa traçado, estabelecendo um diálogo sistemático com os aportes teóricos que dão sustentação ao estudo de pesquisa.

Já, no sexto capítulo, elucidamos as relações de poder e saber no contexto escolar que controlam e regulam os corpos dos indivíduos dando realce às práticas disciplinares operantes na/para produção de sujeitos úteis e dóceis e vigilantes da homossexualidade.

Na sequência, no sétimo capítulo, analisamos o surgimento de enunciados relacionados a sexualidade particularmente a homossexualidades proferidas por autoridades do discurso pedagógico e por alunos/as em diferentes contextos espaciais de enunciação e as práticas discursivas que entram em jogo, identificando as formações discursivas em que as séries de enunciados proferidos se apoiam. Para tanto, operamos com o conceito de discurso segundo Michel Foucault (2010) que funcionou como uma espécie de âncora para alocar outros que foram emergindo a partir dele. O entrecortar de voz ou vozes que o antecede, a análise da repetição de enunciados, em especial identificando o que se sobressai, se buscam a vigilância, o apagamento, o silenciamento, o ocultamento, a negação e/ou até mesmo a resistência de coisas ditas relacionadas à homossexualidade. Adiante, no oitavo capítulo, descrevemos algumas experiências de estudantes do quadro escolar e alunos egressos, vividas na família, na comunidade, sobretudo, na escola que, de certo modo, têm marcado suas vidas.

Por fim, traçamos as considerações provisórias indicando que o que os indivíduos homossexuais pensam, sabem e dizem sobre a homossexualidade está mais relacionado como que tem sido dito sobre ela por meio dos diversos discursos emitidos pela sociedade do que sobre o que, de fato, eles pensam de si.

2 PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT E SUAS INTERFACES COM OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, daremos realce ao aporte teórico que atravessa o trabalho de pesquisa com base nas ideias de Michel Foucault e de outros/as teóricos/as que estabelecem aproximações com a linha de pensamento foucaultiano no trato de questões contemporâneas. Os estudos de Michel Foucault trouxeram à tona questões específicas do discurso moderno como: a disciplinarização dos corpos, o poder-saber, o regime de verdades e a produção de subjetividades, assuntos extremamente substanciais para compreender em que nos tornamos, em função de uma ordem discursiva que se propaga em uma rede complexa de poder e de saber.

Para tanto, inicialmente, situaremos em linhas gerais elementos e processos de produção de subjetividade, o saber da *scientia sexualis*, as relações de poder que atravessam toda a sociedade, a vontade de verdade empreendida a partir da modernidade, as identidades forjadas e as disputas entre grupos sociais pelo controle dos corpos e, por fim, as relacionadas sobre discurso, posições do sujeito, enunciado, formação discursiva e prática discursiva.

Por intermédio de um conjunto de técnicas aplicadas pela medicina, psiquiatria e pedagogia os indivíduos se tornaram vigilantes de seu próprio sexo conforme as orientações do saber médico. Para Foucault (1988, p. 100):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldades, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Um processo de encadeamento complexo com a formação de um corpo de conhecimentos fornecidos pela *scientia sexualis* sobre a sexualidade humana se instala na sociedade moderna, cujo resultado final vai girar em torno de duas dimensões: heterossexualidade e homossexualidade. A primeira, tomada como útil e ideal para o bom funcionamento e permanência da classe burguesa, direcionada para a procriação da espécie e de uma futura sociedade pura e sadia. Para tanto, inicia-se a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres e a incitação do discurso sobre o sexo desejável. A segunda dimensão, investigada em termos de anomalia por se considerar problemática e danosa à sociedade. Como não se ligava à capacidade de reprodução e estava restrito apenas aos prazeres de interesse individual, sem utilidade de mercado e de manutenção da espécie, acabou sendo repartida, classificada, nomeada e enquadrada como desvio psíquico e/ou biológico.

Desse modo, ficaram sob a tutela da ciência: a masturbação, a histeria, a homossexualidade, o homossexual e suas práticas. A partir de então, impressões teóricas foram elaboradas para explicá-las, como degeneração e perversão psíquica (FOUCAULT, 1988). Antes da descriminalização da homossexualidade nos anos 60, os indivíduos foram submetidos a diversos tipos de tratamento de reorientação sexual. A título de exemplo, o cientista britânico Alan Turing, por ser homossexual, foi condenado pelo modo indecente e submetido à castração química com vista à diminuição de sua libido, segundo a legislação prevista no Reino Unido, suicidando-se em 07 de junho de 1954. O pesquisador foi responsável pela quebra do código de comunicação nazista durante a Segunda Guerra Mundial.

No entanto, no mundo da pesquisa, cada vez mais se coloca que não se nasce hétero ou homossexual, entre tantos outros conjuntos binários pré-estabelecidos, dos quais nos servimos para compreender a nós mesmos e intervir na realidade em que vivemos. O historiador Katz (1996), autor da obra “A invenção da heterossexualidade”, discute a construção do sujeito heterossexual, desde o discurso médico até sua chegada aos meios de comunicação e a sua penetração nos corpos ocidentais. Destaca a contribuição dada pelo filósofo Michel Foucault reafirmando o que o teórico tratou nos três volumes sobre a História da Sexualidade, com ênfase nos dois últimos volumes, sobre a percepção dos filósofos gregos do período clássico ser totalmente diferente da nossa época.

De acordo com o historiador, o que se tem sobre tais fenômenos são modos de estabelecer controle e organizar os sexos e seus prazeres em função do arranjo da estrutura sexual dominante empreendida pela ciência moderna. A palavra heterossexual estava associada para um sujeito depravado. O deslocamento desse termo para se referir a um ideal de sexo diferente, normal, bom e desejável se deu de forma gradativa. Segundo Katz (1996, p. 97-98), isso só foi possível quando a “oposição dos sexos foi declarada a base para uma atração erótica universal e normal entre homens e mulheres”, além disso, “a norma hétero se referia de maneira positiva para a sexualidade”.

Nas últimas décadas do século XX e nas duas décadas iniciais deste século, para reformadores sexuais não há pessoas heterossexuais ou homossexuais, mas atos homo ou heterossexuais. O que se tem são lutas de poder entre os grupos sociais em disputa pelo governo e estabelecimento de proibições arbitrárias, invenções de categorias, para se forjarem identidades. O impulso à discussão acadêmica em torno das categorias homossexuais e heterossexuais está relacionada aos movimentos gays, lésbicos e feministas (KATZ, 1996).

Se o poder é a regra, então devemos problematizar os processos de produção do conhecimento e suas relações com mecanismos históricos, artefatos (concretos, simbólicos e

imaginários) e estruturas de poder promotoras das relações sociais que produz o sujeito e a realidade que o cerca. Sobretudo, as instituições disciplinares que tem função de esquadramento dos corpos, de práticas de controle dos indivíduos e de uso de pedagogias disciplinares diversas, que funcionam como arquétipo destinado ao controle e vigilância destes, mantendo-os presos às normas para a produção de sujeitos específicos. A título de exemplo: o quartel, a fábrica, o hospital, a escola, a prisão, a universidade, os espaços midiáticos, as agências publicitárias, entre outras. Isso se dá porque as práticas, apesar de serem distintas, são atravessadas pelo poder disciplinar. E, segundo Foucault (2014, p. 167): “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

Desse modo, a escola, por exemplo, não é só um lugar de formação intelectual, mas também, um local de aprofundamento das aprendizagens sobre os padrões sociais e morais definidos pelo poder hegemônico. Por meio da educação, se materializa um conjunto de normas, técnicas e procedimentos de natureza disciplinar e formas de ser.

De acordo com Meyer e Paraiso (2012, p. 52):

Educação envolve o conjunto de processos através do qual, indivíduos são transformados ou se transformam sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um conjunto de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e ‘lugares pedagógicos’ para além da família, da Igreja e da escola e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de ‘socialização’.

Na cultura sob a qual vivemos, a educação consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, conforme a matriz de viés biologizante que atribui sentido às diferenças entre os sexos. Pois, o sujeito se constrói nas práticas sociais específicas de cada época histórica, portanto, trata-se de um sujeito histórico, quer dizer, os indivíduos são efeitos de determinada produção discursiva, operante em uma determinada cultura e momento histórico. Estamos tratando aqui de subjetividade, dessa forma, o seu modo de estar no mundo, de ser e de viver sua sexualidade e suas identidades sexuais não é dado a priori, pelo contrário, é resultado de uma construção social, cultural e histórica através da qual o sujeito emerge como efeito delas, na medida em que se relaciona com as práticas vigentes. Na opinião de Tedesco (2007, p. 140):

Falar de subjetividade é falar de uma máquina, de um processo dirigido à geração de modos de existências, ou seja, modos de agir, de sentir, de dizer o mundo. É analisar um processo de produção que tem a si mesmo o sujeito como produto. [...] Falar em subjetividade como processo de produção implica falar onde este processo de produção, processo de construção do si mesmo ocorre.

Em outras palavras, modos de existência têm raízes históricas, sociais e culturais tributárias de uma determinada época, assim, por meio de reiteraões contínuas, os corpos adquirem as aparências socialmente projetadas em função de todo um campo discursivo determinado, nesse processo de produção, certos códigos se tornam visíveis, outros ofuscados e/ou negados, colocados às margens, na condição de abominável. Nessa perspectiva, sexualidade e gênero são resultados de investimentos discursivos produtores de corpos sexuais, em que o sexo é uma das normas produzidas pelo saber médico segundo um regime de verdades, que qualifica o corpo para a vida social.

Contudo, as verdades não são universais, nem o sujeito, como defendia o pensamento cartesiano, pelo contrário, são reflexos de processos singulares promovidos pelas relações de poder-saber de cada época e do regime de verdade operante. Antes de o sexo se constituir em um objeto científico, durante o século XIX, a atividade sexual já era controlada pela tradição cristã, através do dispositivo da carne. Isso mostra que, segundo Foucault (2016, p. 395): “o objeto sexualidade é, na realidade, um instrumento formado há muito tempo e que se constituiu como um dispositivo de sujeição milenar”.

A partir do Concílio de Trento (1545-1563), a relação entre instituição religiosa e direção de consciência à vida sexual se intensificou e mecanismos e técnicas foram postas em curso para capturar o segredo imbricado na alma, de acordo com Foucault (2004c, p. 71), como: “a técnica da interiorização, a técnica da tomada de consciência, a técnica do despertar de si mesmo em relação as suas fraquezas ao seu corpo, a sua sexualidade, a sua carne”.

A transferência e adaptações dessas tecnologias para o campo do saber científico e filosófico garantiu o surgimento da nova política da “verdade” na forma de saberes sobre o homem. Desse modo, de acordo com Foucault (1988, p. 66-67), vale lembrar que:

A *scientia sexualis*, desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constitui no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo desde o século XVI, esse rito fora pouco a pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual *-arsartium* - emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para relações entre familiares, a medicina e a psiquiatria. Em todo caso, há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo.

Claro que o surgimento da *scientia sexualis* guarda intrínsecas relações com outros processos históricos emergentes entre o século XVII e século XVIII como: a ascensão da classe burguesa, a formação do Estado Moderno, a produção fabril, as ideias iluministas, a crescente urbanização, a preocupação com as epidemias e condições de higiene, instante em que o saber sobre o trabalho, a vida e a linguagem passou a atuar na gestão dos indivíduos e

das populações. Segundo Foucault (2016, p. 52), essa vontade de saber está “submetida a uma constante incitação econômica e política” não cessou de produzir discursos, artefatos, pedagogias direcionadas a dirigir a conduta de homens e de mulheres.

A afirmação da burguesia enquanto classe dominante está também relacionada com o uso de tecnologias confessionais do poder pastoral empregada pelas ciências humanas para administrar a vida, a saúde e o próprio sexo. A aplicação do conjunto de técnicas do saber-poder dirigida à classe operária só se deu posteriormente. Para Foucault (2016, p. 390), tecnologias de confissão correspondem a “todos os procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito”.

Em suas obras *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade* (1976), o filósofo discute como o Estado Moderno passou a integrar tecnologias da confissão e tecnologias coercitivas em sua organização, reunindo, assim, saber e poder para controlar e regular os indivíduos. Segundo Foucault (2016, p. 45), o poder entendido como estratégia que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” ou dito de outra forma, trata-se de “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.

Nesse caso, os indivíduos são produções do poder e do saber decorrentes de uma série de processos de aprendizagens acionadas pelas instituições disciplinares, com vista a torná-los úteis economicamente, dóceis do ponto de vista político e donos de uma sexualidade. Para Foucault (2016, p. 24): “o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber”. Além de o indivíduo ser o efeito do poder é também seu centro de transmissão.

Os efeitos do poder sobre o corpo podem ser percebidos nas diferentes práticas relacionais entre indivíduos posicionados de formas distintas nas diversas instituições disciplinares. A título de exemplo, nas relações entre: professor-aluno, médico-paciente, juiz-réu, patrão-trabalhador, pai-filho, padre/pastor-fiel, homem/mulher, marido/esposa, apresentador de programa de televisivo-plateia-telespectador, reitor-professor universitário, direção escolar-corpo docente, entre outras (FOUCAULT, 2014).

Essas relações que atuam diretamente sobre os corpos correspondem ao que Foucault (2014, p. 208) designou de disciplina. Assim:

É um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições ‘especializadas’ (as penitenciárias ou as casas de correção

do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder [...], seja enfim, de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente, fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia).

Desse modo, a disciplina organiza o espaço, controla o tempo, instaura a vigilância e estabelece o registro contínuo de conhecimento, com fins específicos, entre os quais: o disciplinamento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento e a normalização do prazer. Por intermédio de um conjunto de procedimentos, o poder age sobre o corpo. Porém, onde há poder existe resistência, sem ela, não haveria relações de poder operando e a disciplina residiria simplesmente na obediência. Desse modo, a resistência se sobrepõe a todas as forças. O ato de resistir não se limita a lutar contra algo ou defender-se deste. Não se prende somente a estas duas formas. As resistências são plurais, móveis e transitórias.

A administração da sexualidade e do prazer pela *scientia sexualis* não cessou de prescrever normas, de classificar o normal e anormal, o admitido e o proibido. Foi nesse ínterim que se deu o surgimento de uma nova figura. Segundo Foucault (1988, p. 43), se antes no meio jurídico e no campo religioso “o sodomita era um reincidente, agora o homossexual era uma espécie”.

A partir de então, de acordo com Foucault (1988, p. 43): “o homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também, uma morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa”, ou seja, “nada do que ele é escapa à sua sexualidade”. Assim, o que antes era visto como pecado, perversão moral passou a ser uma patologia. Na disputa pela caracterização do fenômeno, a nomeação de homossexualismo acabou prevalecendo entre as demais. Melhor dizendo, os indivíduos portadores desta suposta patologia do instinto sexual passaram então a ser alvos do discurso médico e da criminologia. Em 1869, o austro-húngaro Karl-Maria Kertbeny em uma discussão acerca da caracterização de relações sexuais homossexuais designou o sujeito portador desta doença de homossexual. Mas, esse termo só aparece na literatura científica em 1870, com a publicação do artigo do médico Westphal sobre as “sensações contrárias” (FOUCAULT, 1988).

A *scientia sexualis* não só dissecou o sexo do sujeito homossexual, da criança masturbadora, da mulher histérica e do perverso, produzindo saberes de verdades sobre esses sujeitos recém-produzidos, mas, também, estabeleceu demarcação entre a sexualidade útil e doentia. Dessa maneira, o sistema de classificação científico acabou instaurando uma relação hierárquica no campo da sexualidade humana, em que a heterossexualidade adquiriu *status* de

normal e natural, enquanto a homossexualidade, a posição de anormal e imprópria (FOUCAULT, 1988).

A proliferação de discursos sobre os dois estados de sexualidade ocorreu sob a forma de textos por meio de suportes institucionais, de práticas, de artefatos e de pedagogias. Porém, os textos relacionados à utilidade do sexo procriativo sadio à sociedade ganharam espaços nas instituições médicas, jurídicas, escolares e familiares. Os textos relacionados à natureza anormal passaram a subsidiarem as duas primeiras com vista ao tratamento e encaminhamento devido dos supostos sujeitos.

Entre o século XIX e primeira metade do século XX, os *status* de textos científicos acabaram sendo aplicados, valorizados, distribuídos e repartidos, exercendo sobre os outros textos certa pressão, disputa e poder de coerção devido o caráter de verdade que a produção discursiva em torno do sexo adquiriu. Para Foucault (2016, p. 54), verdade corresponde a “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”.

De acordo com Foucault (2016, p. 52), desde a modernidade, a ‘economia política’ de verdade, nas sociedades ocidentais, caracteriza-se da seguinte forma:

A ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social.

Segundo tal perspectiva, nenhum regime de verdade é produzido fora de um vácuo social e cultural, nem mesmo o que rege a ciência moderna. Como já foi dito, o discurso científico não é neutro, encontra-se associado a interesses econômicos, sociais, políticos e culturais, detém instâncias produtivas de saber e de mecanismos, técnicas e procedimentos à aquisição da verdade, que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos.

Sendo assim, as verdades de diferentes domínios sobre a homossexualidade e outros fenômenos são aproximações da realidade e não a realidade em si, portanto, estão suscetíveis a mudanças. Como as relações sexuais se manifestam no âmbito do privado, o controle e a produção da heterossexualidade se processam sob a vigilância dos gêneros inteligíveis (homem-masculino e mulher-feminino). Para Butler (2003, p. 38), por meio destes, se “instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e

desejo”. No entanto, ao garantirmos a existência destes e ao aceitá-los como regra, instituímos ao mesmo tempo, os gêneros dissidentes, ou seja, os desviantes.

No processo de disputa de poder, os sistemas simbólicos de representação e as formas de exclusão contidas nos centros de poder-saber foram o ponto de referência para produção e hierarquização de identidades sociais. Ou seja, os padrões peculiares do mundo eurocêntrico se situaram no cerne do tecido social. Esse ideário de sujeito funcionou como linha de demarcação da diferença e balizador do processo de constituição das posições de identidade. Por isso, concordamos com o que afirma Silva (2009, p. 38): “as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares”.

Desse modo, os pares binários constituem-se como construções históricas. A título de exemplo, heterossexualidade-homossexualidade, homem-mulher, menino-menina, masculino-feminino, branco-negro, brasileiro-europeu, nordestino-sulista, pobre-rico, senhor de engenho- trabalhador rural, entre outros.

Para Silva (2009, p. 76):

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social.

Não se trata de aspectos de natureza nem de essência, mas sim de criações sociais e culturais. Assim, por meio dos atos de linguagem é que são produzidos e situados sujeitos em posições e lugares distintos, conforme as marcas construídas socialmente e dispersas na cultura, cuja tendência é sua naturalização como se tratando da realidade em si e não aproximações dos fenômenos sociais.

As identidades são produzidas por meio de seus processos de afirmação e diferenciação. O campo de Estudos Culturais tem colocado que as identidades, independente de sua natureza, são transitórias, fragmentadas, históricas e plurais. O consumo destas não se dá de forma passiva, há toda uma produção ativa da cultura, sendo assim, segundo Storey (1997, p. 46), por meio de análises das práticas: “é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade”.

Na atualidade, novas formas de se relacionar têm sido reivindicadas em função do processo de disputa identitária e de novos estilos em curso. Fenômeno nomeado por Stuart Hall (1932-2014) de Política de Identidades. É por meio dessas políticas que os grupos

posicionados de estranhos ou abjetos têm contestado, sobretudo, a normalidade e a hegemonia das identidades definidas como normais. Por exemplo, a heterossexualidade, naturalizada como normal e universal, sinaliza que o sujeito já dispõe de uma capacidade inata para escolher como seu objeto de desejo o indivíduo do sexo oposto (SILVA, 2009).

Desse modo, outras possibilidades de se viver a sexualidade acabam soando como anormais, como é o caso da homossexualidade. No entanto, as identidades não são inatas nem essenciais, mas culturais e históricas e estão em processos de disputa constante, sendo assim, são políticas. Para Silva (2009, p. 31):

As identidades sexuais também estão mudando, tornando-se mais questionadoras e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentações que podem ser descritas em termos de uma crise de identidade. A complexidade da vida moderna exige que assumimos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflitos.

Portando, a produção de identidades é atravessada por relações de poder, inclusive as de natureza sexual e de gênero. No entanto, ativistas do movimento homossexual, *gays* e as lésbicas são defensores de que a humanidade permaneça se constituindo a partir da divisão binária: homossexuais e heterossexuais. Em virtude destes fenômenos sociais em marcha, cada vez mais pesquisas têm apontado que tais identidades não são expressões de comportamentos baseados em dados anatômicos sexuais e/ou hormonal, mas sim, efeitos de complexas aprendizagens (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2000; BUTLER, 2003, BENTO, 2011).

Para a filósofa Butler (2003), ao questionar se o sexo tem história ou é algo dado a priori, acaba levando a discussão para a questão do gênero, sexo e desejo. Com base na genealogia foucaultiana e no fato de a sexualidade ser construída de forma discursiva, a pesquisadora opera com o conceito de desconstrução ao problematizar a demarcação das dicotomias, demonstrando em suas pesquisas a existência de assimetria de poder nas estruturas binárias.

Não há como falar de identidade deixando de lado a questão da diferença, pois, tanto uma quanto a outra são intrínsecas. A diferença não é produto da identidade. Quando se entende que ela é, estamos então admitindo que a identidade seja a referência, ou seja, é o ponto de partida pelo qual se define a diferença. Desse modo, acrescenta Silva (2009, p. 76): “a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”.

O desdobramento dessas disputas produz efeitos de poder em que um determinado indivíduo/grupo social passa a ser estigmatizado, enquanto o outro, naturalizado e aceito socialmente. É o que acontece na produção de gênero, em função das relações de poder imbricadas, onde a esfera masculina se apresenta superior à esfera feminina. Para Butler

(2016, p. 69): “o gênero é estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

Para tanto, entra em jogo uma série de práticas que objetivam a produção de corpos performativos com vista a naturalizar os gêneros inteligíveis. Dito de outra forma, sendo o sexo a norma, a ideia propagada é que o gênero reflete o sexo, mesmo antes de nascermos já há uma série de investimentos direcionados aos corpos pelas instituições disciplinares para que desempenhem seus papéis de gênero com êxito, com vista a uma futura experiência referenciada na heterossexualidade.

A produção de gênero e de sexualidade baseada em órgãos anatômicos e/ou processos hormonais se limitou a fins específicos (fertilidade e reprodução) para atender determinados interesses socioeconômicos e políticos. No Brasil, desde o período colonial, o discurso em torno da existência de dois sexos estáveis e opostos colaborou para que os indivíduos que têm relações sexuais com pessoas do mesmo sexo ocupassem uma posição de abominável (TREVISAN, 2000).

O discurso bíblico associa a homossexualidade ao pecado. Já o saber científico baseado nas ideias higienistas e eugenistas, aportadas nas terras brasileiras no final do século XIX e início do século XX, atribuiu essa à patologia e ao crime. Mesmo tendo sido retirada da lista de doenças mentais do Código Internacional de Doenças desde 1977, havendo toda uma produção discursiva de que a homossexualidade se trata de uma das múltiplas formas de viver a sexualidade, e o Brasil dispendo de um conjunto de dispositivos legais que prescreve a garantia de direitos a todos/as brasileiros/as, assumir a homossexualidade e/ou apresentar gêneros dissidentes do padrão normativo (homem-masculino e mulher-feminino) ainda é visto de forma preconceituosa e discriminatória.

Pois, a produção discursiva e as instituições são regidas por rituais, isto é, por normas, regras que visam instituir a posição do indivíduo, definir enunciados e determinar a posição de cada um no discurso. Para Foucault (2010, p. 39): “a disciplina é uma anatomia dos detalhes”. Cada instituição disciplinar estabelece arranjos sutis de “um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos”.

Assim, nos espaços disciplinares surgidos para dar conta do discurso moderno, especialmente no tocante à sexualidade, há uma forma específica de lidar com o outro, isso é definido pela posição ocupada e pela intencionalidade projetada, uma vez que o discurso é regulado por um sistema de regras de formação, que entra em jogo quando os sujeitos falam,

gesticulam, movimenta-se. Assim, conforme Foucault (2010, p. 9): “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Dentre os principais conceitos do pensamento foucaultiano, o conceito de discurso se configura como uma ferramenta central neste trabalho de pesquisa. Ele funciona como uma espécie de âncora para alocar outros que foram emergindo. Posto que, o entrecortar de voz ou vozes o antecede, além do mais, ver na repetição de enunciados, o que se sobressai, se busca a vigilância, o apagamento, o silenciamento, o ocultamento, a negação e/ou, até mesmo, a resistência de coisas ditas relacionadas à homossexualidade.

Dentre as definições atribuídas ao conceito de discurso, Foucault (2010, p. 132-135) defende ser: “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. Este “é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”.

O discurso se rege por procedimentos externos e internos, possibilita emergir preceitos (leis, normas, códigos, regras, princípios, regulamentos, cláusulas) e garante a descrição de uma situação ou de uma realidade possível. Desse modo, faz-se necessário escavá-los, para compreender porque estamos diante de determinados enunciados e não de outros, uma vez que são pontos centrais neste estudo, a localização da lei de todas as enunciações e o lugar de onde surgem. Portanto, com base em Foucault (1988), ao se falar sobre homossexualidade devem considerar os seguintes aspectos: quem fala, as instituições que incitam a tecer a fala proferida, quem são responsáveis pela produção, armazenamento e distribuição e os lugares e as escolhas teóricas de que se fala.

Outro conceito caro para nosso trabalho é o de enunciado, que se trata de uma função de existência, ou seja, segundo Foucault (2010, p. 98) trata-se de: “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos no tempo e no espaço”. Portanto, ele se encontra apoiado em um conjunto de signos, certamente não há enunciado sem signos, visto que, o enunciado os utiliza para vir à tona sua função de existência.

Para Foucault (2010, p. 121-122):

Chamaremos enunciado a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano: modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição determinada a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim em uma materialidade repetível.

Em síntese, os quatro elementos básicos que caracterizam as condições de existência do enunciado e de uma formação discursiva, tratados por Michel Foucault em suas obras, sobretudo, em *A Arqueologia do Saber* (1986), foram resumidos por Fischer (2001, p. 202) da seguinte forma:

Um referente (ou seja, um princípio de diferenciação); um sujeito (no sentido de ‘posição’ a ser ocupada); um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica - por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

Assim, descrever um enunciado ou uma formação discursiva é dar conta destes quatro elementos: 1) um referente; 2) um sujeito; 3) um campo associado; 4) uma materialidade. Dito de outro modo, e de acordo com Fischer (2001, p. 202): “é apreendê-lo como um acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo num certo lugar”. Assim, o que permite dispor um conjunto de enunciados em certo arranjo ou não é o fato dele referir-se a uma dada formação discursiva ou sistema de formação.

Ainda, segundo Fischer (2001, p. 204) as formações discursivas ou sistemas de formação “funcionaria como ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, naturais”. Por isso, acha-se que é normal. As formações discursivas fixam os discursos em função das regras que as movem, o enunciado corresponde sua unidade.

Desse modo, o discurso tratado como uma dispersão de enunciados significa dizer que sua análise é histórica. Assim, na medida em que se descrevem seus elementos, vão sendo estabelecidas regularidades que atuam como sua lei de dispersão. Isso se dá por meio da formulação de regras de formação, capazes de reger a produção dos discursos, visto que regulam o aparecimento, a transformação e o desaparecimento de seus elementos, como também, os prescrevem. Além disso, assinala o discurso como regularidade e delimita uma formação discursiva.

Uma formação discursiva obedece a um conjunto de regras de formação distintas, datadas historicamente e afirmadoras de verdades de uma determinada época. Assumimos neste trabalho o discurso como prática constituída por enunciados e relações condicionadas às dinâmicas de poder e de saber de seu tempo, ou seja, práticas discursivas. Portanto, de acordo com Fischer (2001, p. 204), desempenhar certa prática discursiva “significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso”.

Segundo Foucault (2010, p. 133), a prática discursiva está inteiramente relacionada a:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Como prática, o discurso opera por regras de formação de seus elementos. As formas de sua repartição obedecem a uma determinada regularidade. A descrição de semelhante sistema de dispersão e a definição de uma regularidade entre os elementos discursivos encontram-se submetidas a regras de formação. Segundo Foucault (2010, p. 43), elas são “as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas)”. Em outros termos, essas regras são as condições de existência, de coexistência, de manutenção, de transformação e de desaparecimento dos elementos de um dado discurso em uma determinada repartição discursiva.

Cada elemento discursivo corresponde a um dos seus níveis. Assim, objetos, modalidade de enunciação, conceitos e temas possuem regras de formação próprias, que atuam de modo articulado na produção do discurso. Pois, o discurso é prescrito por feixe de relações que funciona como regra para que uma prática e, segundo Foucault (2010, p. 82), “se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia”.

Esse conjunto de regras autoriza o que é possível ser dito e o que não deve ser dito. Os quatro elementos discursivos operam por meio de feixe de relações de forma integrada, há um sistema vertical de dependências entre eles. Assim, “todas as possíveis posições do sujeito, todos os tipos de coexistência, todas as estratégias discursivas não são igualmente possíveis, mas, somente as que autorizadas pelos níveis anteriores” (FOUCAULT, 2010a, p.81).

Desse modo, quando se propõe analisar a natureza de um discurso, de imediato se percebe que não se trata de uma tarefa fácil, é preciso acessar o que foi dito e/ou escrito, escavar com vista a atingir sua profundidade. No intuito de se chegar a um conjunto de enunciados articulamos elementos históricos que constituem uma rede conceitual que lhe é específica. A título de exemplo, Michel Foucault em *História da Loucura* se dedicou sobre a formação do objeto loucura, em *O Nascimento da Clínica* investigou as modalidades de enunciações no discurso médico, em *As Palavras e as Coisas* o filósofo se concentrou na formulação dos conceitos.

Já, no nosso caso, o interesse foi analisar como ocorre o controle e a regulação da homossexualidade em escola situada em um dos municípios da Zona da Mata Norte, do Estado de Pernambuco, relacionando as práticas discursivas às relações de poder ali operantes.

Desse modo, traremos para o/a leitor/a, ao longo do próximo capítulo, eventos históricos e específicos de uma determinada sociedade, articulados com outros mais gerais, nos âmbitos nacional e internacional, típicos das sociedades ocidentais.

3 A PRODUÇÃO DO SUJEITO MACHO NA SOCIEDADE CANAVIEIRA

Neste capítulo trataremos das condições de existências para a produção, organização e distribuição de enunciados em torno da sexualidade, sobretudo os relacionados à homossexualidade, na sociedade canavieira da Mata Pernambucana edificada sob o comando do macho.

Para tanto, dialogamos com processos históricos instituídos por relações de poder e saber difundidos em terras brasileiras. Por meio de trabalho escravo a partir do século XVI se inicia a colonização das terras que constitui nos dias atuais o Estado de Pernambuco. Com o uso da mão de obra escrava, a caça implacável aos povos indígenas e as condições degradantes impostas à população, os engenhos começaram a proliferar durante o sistema administrativo das capitanias.

O engenho representou a unidade chave do sistema de exploração que funcionou mediante os piores traços do que se pode chamar de feudalismo e capitalismo (DABAT, 2003). Nas palavras do historiador e geógrafo, professor Andrade (1988, p. 63), engenho corresponde a “um tipo de empreendimento agroindustrial considerado por alguns historiadores como uma empresa manufatureira, com atividades, ao mesmo tempo, agrícola e industrial”.

A edificação de uma série de engenhos na vasta extensão de terra da Mata Pernambucana deixou a vista um conjunto arquitetônico formado não só pela casa-grande e capela, mas também pela senzala e pelo espaço (moenda, caldeiras e casa de purgar) de fabricação do açúcar bruto, rapadura e aguardente.

O engenho, neste trabalho, é definido como o dispositivo de poder edificado na região canavieira para atender a um projeto político e econômico com fins de exploração das riquezas naturais e introdução de outras *commodities* para atender às necessidades emergenciais do mundo europeu. Sob um rígido sistema de dominação e exploração, alguns Estados-nações da Europa introduziram em suas colônias a atividade agroaçucareira. No Brasil, uma boa parte do Nordeste passou a ser ocupada por cana-de-açúcar.

A incorporação de uma série de regras de caráter econômico, patriarcal e classista gerou um quadro de desigualdades sociais.

Para Andrade (2001, p. 27):

A sociedade daí advinda foi estruturada em classes, de forma rígida, ficando no ápice a nobreza, dita da terra, os grandes comerciantes e os altos funcionários reais que detinham o poder econômico e político. Essa classe era seguida de outra, denominada média, formada por sitiantes, pequenos proprietários e prestadores de serviços, e de uma classe baixa, constituída por pessoas pobres que também prestavam serviços, mas de forma ocasional, muitas vezes gratuito. Era gente ‘sem

eira nem beira’, como se dizia, então. Finalmente havia a grande massa de escravos, em sua maioria africanos adquiridos no Continente negro mediante escambo com fumo e aguardente, trazidos pelos tumbeiros para o país, onde eram comercializados.

Como podemos notar, estamos tratando de uma sociedade que se constituiu de forma vertical, ou seja, as relações sociais foram estabelecidas, por intermédio do uso da violência física e/ou simbólica, entre um superior que manda, e um inferior que obedece. A repressão por punição e/ou interdição produziu o efeito desejado: o de obediência. Portanto, a resistência para se opor às condições sociais oferecidas eram mínimas em virtude do grau de subordinação.

De modo mais específico na Zona da Mata Pernambucana, podemos aludir que o engenho, ou seja, a casa grande e a igreja/capela foram instâncias de forte influência na/para introdução do discurso relacionado ao poder do macho e sobre a vida sexual dos indivíduos.

Pois, segundo Freyre (1998, p. IV) o engenho se tratou de:

Um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o banque, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao pater famílias, culto dos mortos, etc.); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o “tigre”, a touceira de bananeira, o banho de gamela, o banho de assento, o lava-pés); de polícia (o compadrismo). Foi ainda fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, escola, santa casa de misericórdia, amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos.

Temos assim uma esfera produtora de relações de conformidade dos corpos de acordo com as necessidades do cultivo da monocultura de cana-de-açúcar. A casa grande, local de moradia da família aristocrata sob o comando do senhor de engenho, funcionou como espaço de difusão do controle dos indivíduos. “Senhor de Engenho”, título atribuído ao proprietário deste equipamento, dono de forte poder de decisão e de expressiva força política e econômica, encarnou a figura do macho de maior poder social. Sua força política, social e cultura desde a colonização em áreas canavieiras foram atestadas por historiadores e sociólogos (MELO, 1975; FREYRE, 1998; ANDRADE, 1988).

Assim, em função dos bens materiais, princípios morais e conhecimentos que a figura do senhor de engenho devia ser ‘servido, obedecido e respeitado’ por todos (ANTONIL, 1997 p.75).

De acordo com Prado (1971, p. 351), sob o comando do senhor de engenho:

A casa-grande [...] dá lugar à promiscuidade com escravos, as facilidades que proporciona às relações sexuais irregulares e desbragadas, a indisciplina que nela reina, mal disfarçada por uma hipócrita submissão, puramente formal, ao pai e chefe, tudo isto faz a casa-grande ser antes uma escola de vício e desregramento, apanhando a criança desde o berço, que de formação moral.

Desse modo, de forma ambígua, a casa grande operou incisivamente nas diferentes dimensões da vida dos indivíduos. Se por um lado havia um discurso moralista, por outro, esse convivia com a realidade de promiscuidade entre os estratos sociais do engenho. Da mesma forma, a divisão social bem pronunciada entre senhor de engenho e escravos, em alguns momentos, se via relativizada, abrindo espaço para trocas entre as duas partes. Os saberes práticos ali produzidos espalharam-se pelo tecido social canavieiro, na maioria das vezes, adquirindo ares de verdades. Em *Casa Grande e Senzala*, Freyre (1998, p. 372, 375) destaca que:

Nenhuma casa-grande do tempo da escravidão quis para si a glória de conservar filhos maricas ou donzelões. [...] a liberdade para os meninos brancos cedo vadiarem com os muleques safados na bagaceira, deflorarem negrinhas, empenharem escravas, abusarem de animais - construíram vícios de educação, talvez inseparáveis do regime de economia escravocrata, dentro do qual se formou Brasil.

Desde cedo, o menino da casa grande já ia se constituindo como sujeito viril, se apropriando dos corpos situados na condição de submissão. Enquanto, as meninas eram privadas de sair da casa grande para brincar, subir em árvores e passear em seu entorno. Quando muito jovem, o menino deveria cumprir seu papel social, ou seja, casar-se, segundo interesse entre as famílias, a fim de assegurar o patrimônio e a tradição familiar da oligarquia canavieira (FREYRE, 1998).

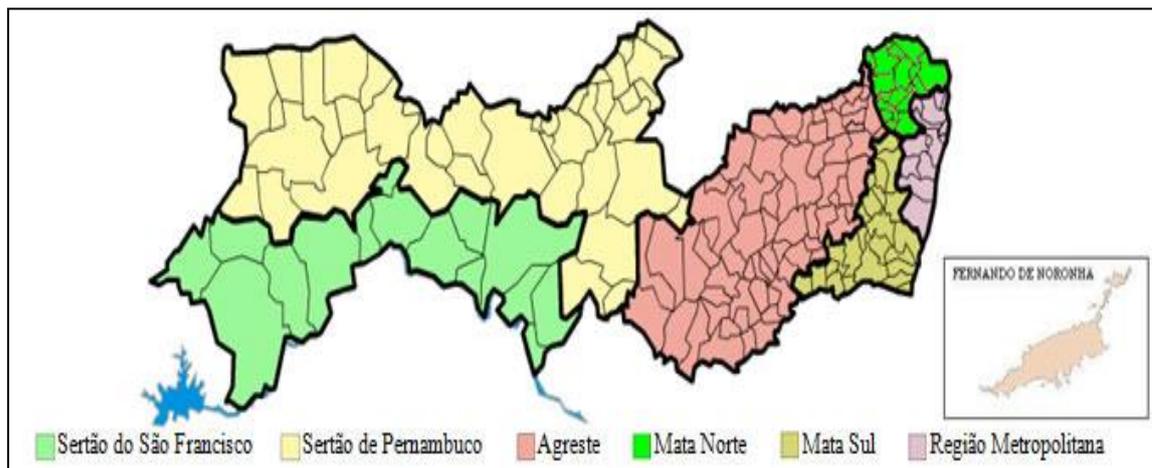
Apesar de na atualidade a maioria dos engenhos ter se transformado em fogo morto, traços dos ditos e não ditos, das práticas e de suas relações de sua cultura machista e patriarcal, se fazem presentes nas práticas sociais por aqui instituídas (DABAT, 2003).

O engenho também operou uma transformação geográfica. A nova paisagem: o canavial, cobertura vegetal que se tornou típica da Zona da Mata Pernambucana, ou seja, naturalizou-se em uma área de 8.738 km² do território estadual, outrora ocupada por camadas densas de Mata Atlântica. Com a expansão do monocultivo da cana-de-açúcar por áreas de planície, morros e serras, a devastação ambiental foi se ampliando, sua invasão nas áreas favoráveis ao seu plantio modificou sensivelmente a paisagem não só dessa região, mas de modo geral, do próprio Nordeste. “O açúcar arrasou o Nordeste” nas palavras de Galeano (2008, p. 97).

Essa consolidação agrária se configurou como uma verdadeira erva daninha que, além de destituir a vegetação natural existente, não admitia o convívio com qualquer outro tipo de cultura, nem tão pouco relações de trabalho fora do escravismo e/ou das condições de subalternidade. A cultura canavieira edificou toda uma civilização a viver sob a força política e econômica de senhores de engenhos e/ou usineiros, condicionando os indivíduos a certa

forma de vida pessoal e social (ANDRADE, 2006). Do ponto de vista geográfico, a extensa Zona da Mata Pernambucana foi dividida em duas microrregiões: Zona da Mata Sul e Zona da Mata Norte. Na atualidade, essa vasta área apresenta 43 (quarenta e três) municípios, desse quantitativo, 19 (dezenove) encontram-se localizados na Zona da Mata Norte, região em que se situa o município onde está a localização do estabelecimento de ensino pesquisado. A seguir apresentamos o mapa do Estado de Pernambuco dividido geograficamente por regiões.

Figura 1 - Localização geográfica da Zona da Mata Norte -PE



Fonte: (APAC, 2018).

A Zona da Mata corresponde a um contexto social complexo, de múltiplas faces de dominação e de pouca resistência, constituinte e constitutivo de atores sociais marcados historicamente que, por intermédio de normas, procedimentos, técnicas, se constituíram enquanto sujeitos de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, ideologia, entre outras.

As condições econômicas, sociais e históricas do município em que se situa o estabelecimento de ensino pesquisado não se diferenciam muito dos outros municípios que compõem a Zona da Mata Pernambucana. O processo de colonização introduziu um sistema de dominação e exploração por meio dos engenhos, que a partir do século XVI passou a mover a atividade *planation* açucareira e controlar os sujeitos sob as exigências requeridas em áreas canavieiras. Na disputa das forças econômicas pelo cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, do café, o canavial saiu vitorioso.

Por isso, as datas e/ou locais são vistos neste trabalho como aspectos constituintes das condições de produção de um determinado discurso produtor de marcas assimiladas como naturais e não culturais. Marcas determinantes na/para produção e reprodução de atores, fenômenos e atividades colocadas em posições desiguais, em função do papel e do lugar

ocupado na sociedade. Contudo, essas marcas são culturais, resultantes da capacidade criadora e criativa da natureza humana, garantia de que o homem não fique nem limitado ao mundo nem tampouco à sua materialidade. Embora sejam construções datadas historicamente no imaginário social ainda são tidas como inatas e/ou dadas por uma divindade.

Ora, o ser humano não só transcende como também transforma, ou seja, homens e mulheres são construtores de marcas culturais através de suas interações que produzem e/ou reproduzem seu próprio mundo e seu entorno. Essa capacidade de autorreprodução permite o indivíduo refazer e/ou ressignificar seu mundo cultural, alterando suas formas de ser e viver.

Mesmo que já esteja pré-estabelecido socialmente um conjunto de normas de regulação comportamental bem antes mesmo do seu nascimento, o indivíduo é capaz de produzir novos significados. Em função dessa capacidade humana de criar, os indivíduos têm se constituído ao longo da história da humanidade, ressignificando não somente os processos de produção, mas também a si mesmo e o meio em que vive.

Com base nessa capacidade criativa humana não podemos, por exemplo, considerar as identidades e diferenças sociais como dadas ou tidas como essenciais, mas como transitórias passíveis de serem alteradas caso aconteçam mudanças sociais. De fato, o discurso civilizador alterou a vida dos indivíduos aqui existentes, estabelecendo outras formas de pensar e de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com a realidade. O termo civilizatório está sendo usado na perspectiva do teórico Elias¹ (2011), que emprega o conceito de civilização como um processo de transformação do comportamento humano que se manifesta não de forma linear, mas de modo contínuo em direção a uma forma de comportamento específica.

Nas trocas e comunicação, afinidades entre a casa grande, moradores de engenhos e população dos vilarejos e cidades foram sendo estabelecida, a maioria por intermédio de relações de compadrio. Ao assumir o papel de padrinho, madrinha de batismo e casamento, se estabelecem laços de confiança favorável às confidências, uma das formas de controle e de vigilância sob os demais. Desde o período da colonização que a violência se caracterizou como sinal de valentia, no terreno da sexualidade, o macho não poderia ser contrariado. A título de exemplo, vejamos o relato de Freyre (1998, p.XI):

Eram senhores, os da casa-grande, que mandava matar os próprios filhos. Um desses patriarcas, Pedro Vieira. Já avô, por descobrir que o filho mantinha relações com a mulher de sua predileção, mandou matá-lo pelo irmão mais velho, justificando da

¹ A “civilização” que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos (ELIAS, 2011, p.70).

seguinte maneira ‘Como Deus foi servido que eu mandasse matar meu filho’, escreveu ao padre coadjutor de Canavieiras depois de cumprida a ordem terrível.

Isso denota traços da cultura machista limitadora às mulheres, expressa a relação de posse do homem sobre a mulher. O sujeito sente-se ameaçado e faz uso do seu poder de força já que algo de sua propriedade está sendo roubado. Outros traços fazem parte desse ideário, entre os quais: o enaltecimento do sexo masculino sobre o sexo feminino, a hierarquia de gênero, o masculino em posição superior ao que é feminino, a divisão de trabalho entre o público e o privado, a ideia de que o homem é superior à mulher e a dupla moral exercida pela maioria dos homens.

No interior da própria casa da aristocracia canavieira e fora dela a dupla moral operou sob o silêncio da própria igreja. Essa prática de dupla moralidade atravessou os séculos seguintes. Assim, segundo Vainfas (1997, p. 11):

Enlaces entre senhores e escravos, utilização homossexual de cativos, paixões ou violência pontuavam, no mundo sexual, as relações entre o mundo dos senhores e o da senzala, nada disso falta a documentação judiciária relacionada à Colônia seja a das visitas diocesanas, seja a inquisitorial.

Para apaziguar a sensação de pecado, recorria-se a fé. Como podemos notar, a ocorrência de atos sodomitas e incestuosos nos engenhos aparece nos registros históricos. Ainda de acordo com Vainfas (2010, p. 223-224):

Estevão Velho Barreto, pernambucano de 21 anos, filho de senhor de engenho e já casado, relata que aos 13 anos de idade, sodomizava outros moleques, meninos escravos de seu pai, porém o mesmo já havia dormido com mulheres e expressava seu gosto para tal.

A punição para quem praticasse relações sexuais com pessoas do mesmo sexo se dava levando em consideração a posição social. Quando o Santo Ofício esteve na Capitania de Pernambuco, casos eram delatados, sendo impressas punições mais severas para aqueles desprovidos de *status* social. A única relação sexual admitida pela Igreja era a heterossexual. Por meio do sistema patriarcal foi conferido o direito do homem ao uso sexual da mulher. Assim, de acordo com Freire (2003, p. 208):

Dando ao homem todas as liberdades de gozo físico do amor e limitando o da mulher a ir para a cama com o marido, toda a santa noite que ele estiver disposto a procriar. Gozo acompanhado da obrigação, para a mulher, de conceber, parir, ter filho, criar menino. O padrão duplo de moralidade, característico do sistema patriarcal, dá também, ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de contatos diversos, limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas.

Temos, então, elementos históricos sinalizados para naturalização da dupla moralidade entre os indivíduos independente da relação de classe social. Não obstante

houvesse uma tentativa em esconder o exercício desta dupla moralidade para ambos os sexos, por parte da burguesia aristocrata. Em função da diferença de gênero, para o homem havia apenas uma simulação de moralidade, enquanto para a mulher havia realmente uma expectativa de comportamento.

O grau de inferioridade atribuído para a esfera feminina não se limitou às trocas sexuais, aos olhos do poder do macho o zelo para com suas terras cobertas com cana-de-açúcar para que não fossem desvalorizadas estava acima de qualquer despeito amoroso. O relato de Castro (2001, p. 118), em suas andanças na década de 40 do século XX pela região, sinaliza tal impressão:

Homem com ciúme de suas terras mais do que de suas mulheres e horrorizado com o perigo de que estas terras se rebaixem devassadamente a produzir qualquer outra coisa que não fosse cana. Qualquer coisa menos nobre, seja de cultura índia ou negra – mandioca, milho, amendoim, feijão.

Essa descrição nos revela o prestígio, que se prolongou no tempo, adquirido do cultivo de cana-de-açúcar em relação a outros cultivos e a posição de inferioridade da mulher em relação a um bem de mercado. Evidenciamos com isso, que o projeto civilizatório promoveu transformações em área da Zona da Mata Pernambucana de natureza socioeconômica, que garantiu o cultivo da monocultura de cana-de-açúcar e o controle e dominação sobre os indivíduos. De certo, conforme explica Louro (2004a, p. 75), ao longo dos séculos, os indivíduos têm sido “indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos, a partir de padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura”.

Nos engenhos, para se atingir padrões sociais de comportamentos específicos exigidos pelo projeto imposto, valorizou-se, sobretudo, o trabalho braçal e determinados tipos de comportamentos. Para os meninos que não possuíam laços familiares com a casa grande, desde cedo, eram obrigados a acompanharem os pais no trabalho do plantio, cultivo e corte de cana-de-açúcar, enquanto as meninas ajudavam a mãe nos afazeres domésticos, na roça e nos cuidados dos irmãos mais novos. O número imenso de filhos/as garantia mão de obra para o cultivo da plantação.

À produção da imagem do homem neste contexto social de monocultura buscou-se a valorização da virilidade, masculinidade, força física, violência e dupla moralidade. Já para a construção da figura da mulher o interesse recaiu sobre a feminilidade, virgindade, atividade doméstica e o amor materno. O engenho foi um dos principais centros produtores de ditos em torno da vida sexual, uma das superfícies de forte influência de produção de discursos direcionada ao controle dos indivíduos conforme os costumes e padrões aristocráticos.

A Igreja foi outra esfera de produção discursiva de relevante influência, construída concomitantemente com a casa grande ou próxima a ela. Já nos vilarejos e nas cidades circunvizinhas dos engenhos, esse dispositivo de poder foi edificado nos centros destes espaços urbanos, sob os cuidados de um sacerdote que promoveu a difusão da moral cristã. Um conjunto de elementos (sermão, confissão, delação, matrimônio, entre outros) funcionou como uma superfície de emergência para enunciação de enunciados, inclusive os alusivos à homossexualidade.

O dispositivo religioso regulamentado, regido por instituições, constituído de um corpo sacerdotal, de saber e prática como unidade produtora de verdades se espalhou na região. Sua força pode ser sentida pela localização da capela, ligada à casa grande ou um pouco afastada. Já nas cidades e vilarejos passou a ocupar o centro destes povoamentos. Semelhante a Portugal, nas terras da colônia, a Igreja estabeleceu aliança com os donatários na capitania, nos engenhos e nos pequenos centros urbanos com a família patriarcal.

Do ponto de vista jurídico, o discurso da homossexualidade se constitui a partir de orientações de: Afonsinas (1446), Manuelinas (1512) e Filipinas (1603). Todas com base no sistema de classificação dos vícios sexuais proposto por S. Thomas de Aquino, circunscrito a quatro categorias: masturbação, coito em posição não natural, sodomia e bestialismo (VAINFAS, 2010; TREVISAN, 2000). Dentre as três, as Filipinas foram a mais rigorosa e acabou incluindo também as mulheres como passíveis de cometerem crime de sodomia. Essa ordenação operou no país, após a independência da colônia brasileira e influenciou na elaboração da Constituição do Império (1823) e do Código Criminal (TREVISAN, 2000).

Nas terras brasileiras os interesses da Metrópole Portuguesa e da Igreja canalizaram uma série de mecanismos de repreensão à sodomia. O termo sodomia foi usado até a metade do século XIX para nomear atos sexuais que não tinham finalidade procriativa, como era o caso da prática sexual entre indivíduos do mesmo sexo. Tem origem bíblica, relaciona-se à destruição de Sodoma e Gomorra por causa de práticas sexuais contrárias à natureza narradas no livro de Gênesis (CHAUÍ, 1991).

Qualquer assunto relacionado ao sexo tanto em Portugal quanto em suas colônias só podiam ser discutidos com base na teologia cristã. Assim, para que fossem assegurados os preceitos divinos e de sua majestade, as agências de poder pastoral se encarregaram de difundir os modos de comportamento requeridos para uma vida íntima e combater as relações entre pessoas do mesmo sexo (TREVISAN, 2000).

Em sua obra ‘Casa Grande & Senzala’, Freyre (1998, xvi), destaca que “aqui o confessor absorveu os segredos pessoais e de família, estancando nos homens, e

principalmente nas mulheres, essa vontade de se revelarem aos outros”. Com a escuta de atos, falas, imagens, sonhos, situações, circunstâncias e agentes, o confessor tinha acesso às informações de que necessitava para absorver e/ou julgar o indivíduo. De acordo com Vainfas (2010, p. 12):

A arguição dos penitentes e o atizar de memórias individuais no rastreamento das culpas basear-se-iam, desde então, nos dez mandamentos da Lei divina, nos cinco da Igreja, e, campo privilegiado do confessor, nos sete pecados capitais. E entre estes, a luxúria assumiria o lugar de maior destaque, assimilada em certos casos, ao crime de heresia, ofensa ao primeiro e fundamental mandamento da lei de Deus. Adultérios, fornicções, incestos, violações, bestialidades, sodomia, masturbações, sonhos eróticos, toques íntimos, poluções noturnas: nenhum ato, parceiro ou circunstância deveria escapar da fala do penitente, ao ouvido do confessor.

Assim, a confissão requeria dos indivíduos algo que teimava se manter escondido. Por meio dela, a Igreja teve acesso a um conhecimento minucioso e dos indivíduos de modo a garantir o controle sob o corpo, a sexualidade e os prazeres. A escuta, a confissão e a punição são técnicas de produção de subjetividade. De acordo com Foucault (2004a, p. 71), foi:

Pela constituição de uma subjetividade, de uma consciência de si perpetuamente alertada sobre suas fraquezas, suas próprias tentações, sua própria carne, é pela constituição dessa subjetividade que o cristianismo conseguiu fazer funcionar essa moral, no fundo mediana, comum, relativamente pouco interessante, entre o ascetismo e a sociedade.

Assim, a colocação desse mecanismo de poder e de controle pelo aparelho pastoral, ainda segundo Foucault (2004a, p. 72): “era ao mesmo tempo um mecanismo de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios”.

O poder pastoral era uma técnica de longo alcance destinada a filtrar os pecados dos fiéis e a monitorar suas condutas. A prática da confissão no interior das igrejas nas cidades, das capelas nos vilarejos e nos engenhos passou a ser uma obrigação dos fiéis. Durante o ato, o sacerdote procurava identificar se o confessor tinha praticado algum ato pecaminoso, porém interesse maior residia sob as práticas sexuais contra natura, as que não tinham fins de procriação. Vainfas (2010, p. 34) expressa que: “para livrar os fiéis de tão terrível destino, nossos pregadores acenavam com a confissão único meio de reconciliá-los com Deus, desde que confessasse perfeita e verdadeiramente todos os pecados, sem exceção”. Além dessa incessante procura no ato confessional, nas pregações e nos sermões, era dito quais os terríveis pecados do sexo e suas punições.

A punição de atos de sodomia atingiu as sociedades ocidentais. De acordo com Trevisan (2000, p. 127): “Na Europa dos séculos XVI, XVII e XVIII, não apenas a Espanha, França e Itália católicas, mas também a Inglaterra, Suíça e Holanda protestantes puniam

severamente a sodomia”. Antes da chegada de agentes inquisitoriais no Brasil, casos de fornicação eram julgados pelos donatários das Capitânicas Hereditárias, conforme orientação expedida enviada em 1534 por D. João III a Duarte Coelho, donatário da Capitania de Pernambuco. Com a vinda destes, outra técnica de vigilância foi introduzida, no caso a delação, estabelecida a partir de uma série de leis instituída pelos reis de Portugal D. Afonso e D. Manuel. Para Trevisan (2000, p. 165): “Segundo essas leis, quem conhecesse e não denunciasse um sodomita perderia todos os seus pertences e sofreria degredo perpétuo para fora de ‘nossos Reinos senhoriais’”.

Quanto à delação, em Pernambuco homens e mulheres foram denunciados, julgados e condenados (VAINFAS, 2010; TREVISAN, 2000). Denúncias sobre indivíduos que eram vistos em ato de fornicação, termo atribuído a relações sexuais entre pessoas não casadas e entre indivíduos do mesmo sexo, em situações suspeitas ou imaginada pelos/as delatores/as foram registradas pelos agentes inquisitoriais. Segundo Trevisan (2000, p. 130): “qualquer cidadão tinha direito, mas também obrigação de fazer denúncias, garantindo-se sigilo ao denunciante, que poderia proceder através da carta anônima se desejasse”.

Tratada como um pecado grave, que colocava em risco a pretensão divina para que a terra fosse toda povoada, a homossexualidade passou a ser vigiada, sendo punidos de forma severa os/as que eram denunciados aos membros do Santo Ofício. A punição variava conforme a posição social, raça/etnia e gênero, o banimento de indivíduos para lugares distantes da capitania em função da conduta sexual já se dava naquela época.

Em resposta à ação enérgica da Igreja na Capitania de Pernambuco, o que se pôde constatar era que a população desse período já se mostrava avessa a qualquer manifestação de afeto em público entre indivíduos do mesmo sexo, especificamente entre os do sexo masculino; incomodada com a inversão dos papéis sexuais; e repelente com a postura e/ou vestuário de sujeitos “efeminados” e/ou homossexuais (TREVISAN, 2000; VAINFAS, 2010; ALVES, 2011).

Sendo assim, a confissão, a pregação de sermões sobre o sexo contra natura e a delação colocaram em curso jogos de poder-saber entre as relações mais próximas, como as entre pais e filhos/as, marido e esposa, sacerdote e fiel, empregado-servo, professor/a e aluno e entre de indivíduos vizinhos. Graças ao uso destes instrumentos e mecanismos que a Igreja conseguiu êxito, seus efeitos foram: o apagamento, o silenciamento, a aversão, a demonização para com práticas de relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo. O medo, o pânico, a raiva, a ansiedade, a angústia, o xingamento são expressões finais de um corpo que responde a um conjunto de técnicas de ordem discursiva que controla e regula a homossexualidade.

Na região da Mata Norte do Estado de Pernambuco, em locais de periferia, a área de prostituição foi o lugar reservado a quem desejasse usufruir da sexualidade desviante. Nos dias atuais, espaços dessa natureza não têm mais aquela efervescência de outrora, a ampliação da liberdade sexual, a interiorização dos motéis, a chegada dos meios de comunicação de massa e as redes sociais são fatores que podem ter influenciado para o enfraquecimento desta movimentação.

Na sede do município em que se situa a unidade escolar, quando se compara a praça do centro da cidade e seu entorno em relação à rua em que a prostituição ganhou espaço as diferenças são nítidas. O contraste arquitetônico é notório, na rua em que floresceu a comercialização do sexo em épocas passadas há um conjunto de estabelecimento sem grandes edificações. Casas em ruínas contornam o centro da praça com poucos bancos e poucas árvores. Já a praça do centro apresenta-se conservada, com bancos e canteiros de árvores cercadas por maior parte de estabelecimentos comerciais. O centro antes não era só lugar de comércio, mas também de fixação das residências de famílias de maior poder econômico da cidade, mas não chegavam a sobrepôr a dos senhores de engenhos do município.

O contraste entre as duas ruas não fica restrito somente à paisagem e condições socioeconômicas, há algo mais que se contrasta, que se contrapõem quando se leva em conta o dispositivo da sexualidade. O lugar do sexo útil à sociedade com fins de procriação em contraposição ao do prazer, onde a residência familiar passa a se constituir no ponto de fixação para o primeiro; e o cabaré, termo atribuído na região ao espaço de prostituição, para o segundo, distintos, mas ambos os contextos operam na produção de indivíduos com base em padrões morais de cunho patriarcal. Em outras palavras, seguindo o pensamento foucaultiano, o sexo dito normal se acomoda no quarto da família e o sexo anormal só é possível nas periferias das cidades. Encontra-se à mira das instituições de medicina, psiquiatria e do próprio Estado (FOUCAULT, 1988).

Os elementos descritos até aqui sinalizam que o discurso em áreas canavieiras atravessado por relações de poder de cunho patriarcal e higienista oriundas de processos históricos operou de modo a validar a supremacia masculina, a inferioridade feminina e aversão a homossexualidade. Assim, da mesma forma que houve uma ‘asepsia’ para que apenas a cana-de-açúcar se sobressaísse, não permitindo que nenhum outro tipo de cultivo compartilhasse com ela do mesmo espaço, também houve por meio da linguagem asepsia no campo discursivo. Ao longo dos séculos, por intermédio de procedimentos, normas e técnicas, se instalou uma vigilância em torno da sexualidade.

Essa vigilância se acentuou com a circulação de saberes de ordem médica que se adentrou a partir do final do século XIX e início do século XX pelo país afora passando a

orientar as instituições de controle sobre os indivíduos. No município em que se situa o estabelecimento de ensino pesquisado, no início do século XX a escola chegou pelas mãos da Igreja, só no final da década de 1950 é que o governo estadual assume a educação, nas décadas seguintes, a expansão da oferta do ensino para os vilarejos ficou a cargo da gestão municipal. É nesse chão de práticas não discursivas que a unidade escolar pesquisada estabelece relações com as condições históricas instituídas.

Portanto, o discurso em torno da sexualidade, sobretudo associado à homossexualidade no interior da escola pesquisada não significa o início das coisas que aconteceram ou, ainda, acontecem, pois, por trás dos acontecimentos não se acha a origem, mas a junção de construções plurais, individuais e coletivas associadas às condições históricas e às necessidades políticas da sociedade vigente.

4 A HOMOSSEXUALIDADE E OS DISCURSOS DE PODER

Neste capítulo abordaremos discursos de poder que disputam o controle da homossexualidade. Na contemporaneidade, são inúmeras instituições/práticas/meios que atuam na disciplinarização do corpo, na produção de masculinidade e feminilidade e no cultivo de uma sexualidade, direcionadas à heterossexualidade, mantendo assim, o domínio sob os gêneros dissidentes e a homossexualidade.

Mesmo antes de nascer, já se cria uma expectativa pela família sobre o sexo da criança, será menina ou menino? Há um conjunto de métodos caseiros que podem ajudar na projeção, antes mesmo de se deparar com o aparelho de ecografia manuseado pelas mãos daquele/a que detém o saber médico para anunciar, com base no sexo biológico, o corpo a ser produzido. Na relação com a família, a escola, a Igreja, a indústria de consumo, os meios de comunicação, a mídia e a publicidade, entre outras instâncias, as normas são ditadas, o que é específico de menina e o que é particular de menino. Por exemplo, os tipos de brinquedos e brincadeiras para cada um, os modelos de roupas, os cortes de cabelos apropriados, os tipos de comportamentos esperados, entre os quais: menino não pode chorar, menina deve aprender a manter as pernas fechadas quando se senta, já menino pode mantê-las abertas (BENTO, 2011, LOURO, 2003).

Porém, o que é dito não define o que é sexualidade, corpo, sexo, gênero e identidades sexuais, já que expressam um modo de representação da realidade, mas não a realidade em si. Assim, conforme Andrade (2012, p. 122-123):

Os corpos, da mesma forma que os conceitos, não dizem tudo; por mais que sejam o palco e o atelier das identidades não são uma *verdade absoluta*. As roupas que vestimos, os artefatos que usamos, as leituras que fazemos, os sotaques que falamos, as comidas que comemos, o dinheiro que gastamos, o filme a que assistimos, a máquina, a música que ouvimos, a genitália que temos, tudo pode ser como uma miragem. Não é possível dizer quando essas embalagens, que rotulam e classificam o corpo representam, de fato, os segredos mais íntimos (grifos no original).

Em outras palavras, o que se discorre sobre a sexualidade, o corpo, o gênero não caracteriza a própria realidade, mas as relações de poder e saber em disputa pela sua construção. Para Foucault (2004, p. 65), o discurso de origem cristã tem exercido um controle sobre os indivíduos, “através de sua sexualidade, concebida como coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e queda”.

A prostituição, o adultério e as práticas sexuais entre indivíduos do mesmo sexo passaram a ser reprimidas de forma mais intensa com os três pilares da tradição Cristã: monogamia, função procriativa do sexo e desqualificação dos prazeres. A Igreja não só fez

uso da violência física para combater tais atos, como ocorreu durante o período da inquisição, mas também da simbólica, e através da linguagem oral durante os sermões, a escuta no confessionário, as visitas aos fiéis e, de forma escrita, por meio de encíclicas, sendo a Bíblia o documento mais expressivo. Vejamos alguns enunciados bíblicos:

Êxodo, 20:14,17, Não adulterarás [...] Não cobiçarás a casa do teu próximo. Não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença ao teu próximo. Lev. 18:22, 20:13, Não te deitarás com um homem como se fosse uma mulher. Isso é a abominação [...] Se um homem se deitar com o outro homem como se fosse mulher ambos praticaram coisa abominável. Devem ser mortos. Seu sangue cairá sobre ele. Lev. 19:29: Ninguém desonre a sua filha tornando-a uma prostituta: se não, a terra se entregará à prostituição e se encherá de perversidade (BÍBLIA SAGRADA, 1995, p. 88).

Como se vê, todo e qualquer ato que não tivesse função procriativa foi tido como pecado abominável, assim, a partir de um sistema de dominação dirigida ao sexo se buscou manter os indivíduos sob as rédeas curtas acerca do que deve saber, dizer, fazer ou não sobre o sexo (FOUCAULT, 1988, 2004; DANTAS, 2010).

Dessa forma, quando o sexo foi anexado a um campo de saber no século XIX, que passou a administrá-lo por meio de um conjunto de elementos do dispositivo de sexualidade, a teologia moral cristã, já em tempo remoto, detinha um conjunto de instrumentos direcionados à orientação e controle das condutas sexuais dos fiéis, particularmente, relacionados à vida sexual das mulheres e ao combate da sodomia.

Já o discurso jurídico reiterava a moral cristã a partir de leis acerca das relações civis entre homens e mulheres. O dispositivo de aliança regulava as relações entre homens e mulheres quanto à vida sexual da classe nobre e burguesa. Segundo Foucault (1988, p. 100), por meio dele eram assegurados “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens”. Desta forma, assegurava-se também a transmissão e a circulação das riquezas entre as famílias da nobreza e da burguesia.

À medida que essas mudanças foram se sucedendo nas sociedades burguesas europeias, o discurso religioso se abrigava com toda sua força política em terras brasileiras. No período colonial, homens e mulheres foram obrigados a legitimar sua relação conjugal na Igreja Católica, caso contrário, eram forçados a desistirem do “comportamento escandaloso” (PRIORE, 2011).

Por meio do matrimônio, a entidade religiosa exerceu controle na vida sexual do casal. Atos de luxúria, de prazer e de manifestação de qualquer tipo de instinto eram inaceitáveis, somente o ato de procriação conforme as normas prescritas. De modo geral, tanto as leis eclesiásticas quanto as civis eram de natureza discriminatória com relação às

mulheres, aos negros, índios, pobres, entre outros (RAGO, 1985). Apesar de a Igreja Católica e dos primeiros administradores da colônia terem instituído mecanismos de controle da sexualidade, coexistiam comportamentos adversos às normas postas.

Nessas terras, a nudez não era vista como pecado, “aqui, muitas pessoas andavam seminuas: sobretudo, índios e escravos”. Além disso, a pobreza e o desconforto logo se evidenciavam de diferentes formas, os colonos habitavam “casas de meias paredes, cobertas de telhas ou sapê com divisão interna que pouco ensejava a intimidade”, a privacidade era inexistente e segundo Priore (2011, p. 9):

Fazer sexo, andar nu ou ter reações eróticas eram práticas que correspondiam a ritos estabelecidos pelo grupo no qual se estava inserido. Regras, portanto, regulavam condutas. Leis eram interiorizadas. E o sentimento de coletividade sobrepunha-se ao de individualidade.

A regulação do corpo se impôs “contrariando o desejo e os apelos da natureza”. Antes, malcheirosos e sujos; hoje, perfumados. Ontem, marcados por cicatrizes. Atualmente, cauterizados. Por meio de lutas e conflitos escondem os corpos e, segundo Priore (2011, p. 9): “polimento das condutas e do crescimento do espaço privado e da autorrepressão” alterou as relações dos indivíduos com o corpo e sua sexualidade.

Nas relações de disputas pelas terras e seu povoamento, como também, pelo controle dos indivíduos posicionando-os de forma desigual, forjou-se o sujeito macho. Nesse cenário de confronto de culturas, a exigência por homens fortes, violentos, viris e autoritários para tocar adiante o projeto colonizador e hegemônico contribuiu para o desprezo de indivíduos com modos de agir contrários. Um homem delicado, medroso, afeminado, sensível, jamais conseguiria manter o indispensável clima de terror para conservar “gentalha”, todos os que não eram machos brancos (MOTT, 2002). A repressão de indivíduos biologicamente masculinos com características atribuídas à esfera feminina e aos invertidos era algo inerente ao modelo imposto.

A agressividade e a virilidade masculina sobressaíram em oposição à delicadeza, à fragilidade, pois o patriarcado, enquanto discurso normativo estabeleceu estes, entre outros, como atributos delegados às mulheres, posicionando-as como inferiores, fenômeno que persiste até nos dias atuais, apesar de uma série de conquistas. Segundo Vainfas (1989, p. 32), o discurso religioso exerceu o controle da sexualidade com base em “proibições inscritas no mais severo código de repressão sexual já inventado pelo ocidente”. A vigilância em torno do casamento, dos prazeres sexuais fora dele e da sodomia tornou-se uma prática constante.

Na Bíblia, a aversão à homossexualidade aparece não só em Levítico 18:22, 20:13. Podemos perceber em I Coríntios 6:9 “Ou não sabeis que os injustos não herdarão o reino de

Deus? Não vos enganeis: nem impuros, nem idólatras, nem adúlteros, nem efeminados, nem sodomitas [...]” e em Gênesis 19:4-8:

Chamaram Ló e lhe disseram: Onde estão os homens que vieram à sua casa esta noite? Traga-os para nós aqui fora para que tenhamos relações com eles.

6. Ló saiu da casa, fechou a porta atrás de si.

7. E lhes disse: Não, meus amigos! Não façam essa perversidade!

8. Olhem, **tenho duas filhas que ainda são virgens. Vou trazê-las para que vocês façam com elas o que bem entenderem. Mas não façam nada a estes homens**, porque se acham debaixo da proteção do meu teto. (Grifo nosso) (BÍBLIA SAGRADA, 1995, p. 19).

Fica evidente que o discurso bíblico não admite a vivência da homossexualidade. Como forma de se opor à prática sexual dessa natureza, o próprio pai propõe o abuso sexual das filhas. O Apóstolo Paulo, mesmo sendo defensor da castidade, todavia, aprovava o casamento por considerar ser uma forma de se evitar a fornicação. Observamos:

É bom ao homem não tocar em mulher. Todavia, para evitar a fornicação, tenha cada homem a sua mulher e cada mulher o seu marido. O marido cumpra o dever conjugal para com a esposa; e a mulher faça o mesmo em relação ao marido. A mulher não dispõe do corpo; mas é o marido que dispõe. Do mesmo modo, o marido não dispõe do seu corpo; mas é a mulher quem dispõe. Não vos recuseis um ao outro, a não ser de comum acordo e por algum tempo, para que vos entregueis às orações; depois disso, voltai a unir-vos, a fim de que Satanás não vos tente mediante a vossa incontinência. Digo isso como concessão e não como ordem (1ª Co, 7: 1-6) (BÍBLIA SAGRADA, 1995, p. 1241).

Para a filósofa Chauí (1991) em sua obra “A repressão sexual, essa (des) conhecida”, as orientações deste evangelista representaram um avanço na época, já que propôs a igualdade entre homem e mulher em relação à atividade sexual. Exemplo de atuação da Igreja sobre a regulação dos corpos pode ser percebido no regime do Tribunal do Santo Ofício, particularmente, no Brasil, entre o final do século XVI e XVIII, homens e mulheres foram punidos de forma severa por práticas de sodomia, inclusive, com a morte (ALVES, 2011).

Na atualidade, o discurso de natureza religiosa sobre a homossexualidade se propaga pelos templos, nas mídias, na literatura cristã e, sobretudo, na política. Na análise de vídeos disponíveis na internet sobre os entendimentos dados a homossexualidade por religiões cristãs dominantes no país, como: o catolicismo e a religião evangélica (pentecostal e neopentecostal), Mesquita e Perucchi (2016) constataram que a homossexualidade é enunciada de forma negativa, mesmo que estes discursos estejam relacionados à tolerância, porém a ilustração deste negativismo reflete a condição de pecado.

O interesse da Igreja em torno da vida sexual é milenar. Por meio de um conjunto de relações de poder colocou a sexualidade no centro da existência associando a salvação ao controle de seus ímpetos mais tenebrosos. Por isso, não se trata apenas de uma forma de

proibir o sexo ou mantê-lo distante da consciência, mas de um amplo controle, que se exigiu examinar, vigiar, confessar e transformar o sexo em discurso (FOUCAULT, 1988, 2004).

E, em terras brasileiras, desde o início de sua colonização, o discurso religioso vem moldando os corpos conforme os preceitos da fé cristã. Na verdade, o discurso sobre o sexo produzido pelas ciências do homem chegou de forma tardia no interior das famílias aristocratas brasileiras. De acordo com Priore (2006, p. 81): “nos séculos XVI e XVII, os jesuítas, o Tribunal do Santo Ofício e a Coroa eram contra qualquer nova iniciativa científica ou cultural, considerando todas, puras heresias”.

Enquanto isso, a França, a Inglaterra e a Holanda experimentavam mudanças sociais e econômicas em razão da revolução científica e do desenvolvimento intelectual, promotores do discurso moderno, ao contrário de Portugal. Embora apresentasse avanços na área de navegação, a medicina portuguesa continuou estagnada, sendo o poder inquisitorial um dos fatores limitantes. O ensino das universidades e dos colégios na metrópole permaneceu condicionado às ideias dos antigos mestres. Com isso, a área médica ficou distante das discussões que se davam nestes outros países (PRIORE, 2006).

Assim, enquanto a produção de verdades sobre o sexo pela *scientia sexualis* adquiria *status*, dispositivos e normas em outros países, Portugal e suas colônias permaneciam indiferentes às mudanças. Com base nas ideias higienistas e eugenistas, o discurso médico aparece na literatura médica brasileira, com destaque para a Teoria da Degenerescência do psiquiatra Benedict A. Morel, no final do século XIX. A partir de então, o saber médico passou a interpretar os comportamentos homossexuais como elementos constituintes da subjetividade de caráter desviante. Inicia-se a discussão do tratamento para normalização de suas condutas e seus desejos sexuais.

De acordo com Foucault (2006, p. 297) “a ideia mais clara que podemos ter da degenerescência da espécie humana é representá-la como um desvio doentio de um tipo primitivo” cheio de “elementos de transmissibilidade de tal natureza”. A visão da existência de um sujeito incapaz de cumprir sua função social, que colocava em risco toda sua geração favoreceu a formação de várias correntes teóricas, entre os séculos XIX e XX, sob o comando de Tardieu em 1858, Krafft-Ebing em 1877; Charcot e Magnan, 1853; Lacassagne em 1885; Raffalovich, em 1896.

Todas essas correntes buscaram explicações às prováveis causas da homossexualidade, pois as divergências giravam em torno dos fatores hereditários, biológicos e psíquicos. Ao analisar posicionamentos de Krafft-Ebing (1931) e Havelock Ellis (1897), o historiador e sociólogo Weeks (2010) destaca que, embora os influentes pesquisadores

tenham feito um esforço em legitimar a experiência sexual feminina, a constituição do sujeito do sexo guarda estreita relação com as experiências masculinas. Para Weeks (2010, p.27) “a sensação de que, em seus escritos e talvez também em nossa consciência social, o modelo dominante de sexualidade é o masculino”.

Os teóricos Cesare Lombroso (1835-1909) e Gregório Marañon (1887-1960) exerceram forte influência no saber médico brasileiro. O primeiro explicava a causa deste fenômeno a partir do uso de técnicas antropométricas, já o segundo, com base em alterações endócrinas. Na discussão considerava-se a necessidade de orientar as famílias para permanecerem vigilantes a gestos ou atitudes incompatíveis ao sexo da criança. Padrões de regularidades foram estabelecidos passando a funcionar como marcadores de comportamentos homossexuais. Houve aproximação entre médicos e juristas brasileiros, sob a alegação de que homossexuais eram portadores de uma sexualidade degenerativa com risco à sociedade. Opondo-se à prisão, o hospício passou a ser o espaço mais indicado para os tratamentos específicos dos indivíduos (FRY, 1993; MACRAE, 1990; GREEN, 2000; TREVISAN, 2000).

Conforme Mott (1988, p. 19):

Não podemos negar que, do começo do século para cá, diversos trabalhos se publicaram no Brasil tendo os homossexuais como tema. Num levantamento exaustivo sobre este tópico, já conseguimos localizar mais de uma centena de artigos, livros, teses e comunicações, a maior parte abordando ‘o problema homossexual’ sob a lente da medicina legal, da criminologia, da psicopatologia – e, em bem menor número, e só recentemente, sob a perspectiva da psiquiatria, da história, da antropologia social.

Green (2000, p. 192-193) declara que esse quantitativo de pesquisas reflete o aprofundamento da discussão entre 1920 e 1930 nas universidades brasileiras, instante em que calorosos debates se sucederam sobre “raça, eugenia, papéis de gênero, lugar da mulher na sociedade brasileira e as causas da degeneração do homossexual”. No 1º Congresso Científico de Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Endocrinologia, Identificação, Criminologia e Medicina Legal, realizado em São Paulo, no ano de 1938, destacou-se que os homossexuais e os pederastas se tratavam de homens anormais. Posicionados como indivíduos perigosos e prejudiciais à sociedade careciam de tratamentos (GREEN, 2000).

Nessa mesma época, o país era assolado pela epidemia da sífilis, afetando a maioria da população analfabeta, além disso, a Igreja Católica reforçava sua vigilância sobre a vida sexual dos fiéis a fim de assegurar uma juventude casta segundo as orientações da encíclica “*Divini Illius Magistri*”, de autoria do Papa Pio XI, publicada em 1929. De acordo com a tradição católica, a enfermidade se tratava de um castigo divino aplicado aos indivíduos desregrados. Em outras, palavras, a epidemia era vista como um modo encontrado por Deus

para eliminar a indecência no mundo. Já do ponto de vista do saber médico, a moléstia se estendia por conta das condições favoráveis do clima do país, do apetite sexual da raça africana e do próprio ato sexual em si (CARRARA, 1996). Ainda de acordo com Carrara (1996, p. 134-135), não havia um consenso entre o Estado, a medicina e a Igreja, pois:

Se a sífilis era um mal necessário, um merecido castigo ou um elemento importante na discussão sexual, como queriam muitos, por que erradicá-la? Por que o Estado deveria se ocupar, com dinheiro dos cidadãos “honestos”, em sanar gratuitamente os males daqueles que bem os haviam procurado? O estigma impedia que a sífilis se transformasse em problema de saúde pública como outras endemias e epidemias, contribuindo para que um mal que se revelava de consequências tão desastrosas para a nação permanecesse adstrito à esfera privada, como, aliás, as questões referentes à sexualidade.

Assim, o preconceito e a discriminação também se davam por parte do médico, pois, o simples contado dele com paciente com lesões sifilíticas era motivo de desconforto. Em consequência destes fatores, pouca atenção foi dada para aqueles que viviam uma vida apegada à luxúria e à libertinagem, o lançamento de políticas de saúde pública se deu de forma tardia (CARRARA, 1996).

Contrariamente, na Europa, desde o século XIX que médicos, pedagogos e eclesiásticos articulavam programas de educação sexual defendendo a castidade dos jovens e a abstinência da atividade sexual entre os casais, para conter a epidemia sifilítica. Campanhas no combate à masturbação, artigos científicos e pesquisas médicas foram divulgados sobre o homossexual, objeto de estudo da medicina e da psiquiatria, superfícies de produção de saberes sobre os possíveis males à saúde devido a práticas de atos homossexuais (DANTAS, 2010).

Ora, se houve resistência contrária na área médica para se combater a sífilis, na educação, não foi diferente. O trabalho de Araújo (2009), ‘A Reforma Carneiro Leão no final dos anos 20’ menciona algumas proposições contidas no documento. No entanto, optamos em exemplificar a que chama atenção da escola para a educação física e para a higiene.

Araújo (2009, p. 127) retrata que:

Os cuidados com a saúde dos que integravam o aparelho estatal escolar, sobretudo os alunos, que a educação física – em moldes científicos, praticada diariamente – viria, senão afiançar, pelo menos concorrer para melhorar, aqui incluída, a higiene permeia o documento da reforma a preocupação com o aprimoramento da raça, a boa aparência das pessoas, a eugenia, a vitalidade.

Como podemos notar, esse trecho do documento expressa a preocupação com o corpo. De acordo com Rago (2014), a educação orientada por médicos, pedagogos, sanitaristas para as crianças e jovens de famílias abastadas não foi a mesma para as da classe operária. Para as primeiras, leitura e educação física contribuiriam para não dar asas à imaginação e as atividades cientificamente adequadas combateriam a masturbação através da

higienização da alma. Já para as famílias da classe trabalhadora e das camadas populares, o poder médico era mais favorável que fosse ensinado atividades profissionalizantes.

A possibilidade das escolas públicas ofertarem educação sexual gerou um confronto entre Estado, Igreja e família. A título de exemplo, a Reforma Carneiro Leão da educação pernambucana promulgada pelo governador Estácio Coimbra, através do ato nº 1.239, em 27 de dezembro de 1928, contendo a inclusão de educação sexual no currículo escolar. Um pouco desse embate é tratado no trabalho ‘Entre o dito e o interdito: A Igreja Católica e a Educação Sexual em Pernambuco (Anos 20-30 - Século XX)’.

Para a Igreja, a educação sexual de crianças e de jovens era de responsabilidade dos pais, segundo orientação cristã. Sendo assim, na infância, a tarefa de educar as crianças quanto a essa questão era da mãe. Na adolescência, a responsabilidade era dividida, ao pai cabia o papel de educar o filho, devendo mantê-lo longe do vício, da concupiscência e do pecado, visto que a Igreja defendia um corpo casto, o único meio de se libertar desse mundo pecaminoso. Portanto, a castidade deveria ser algo principalmente a ser perseguido.

Por sua vez, quanto à educação das filhas, a mãe deveria dar continuidade às aprendizagens iniciadas durante a infância, fornecendo orientações sobre a importância de ser uma boa esposa e uma mãe cuidadosa. Como se pode notar, a ênfase recaía sobre a maternidade. Nessa fase ensinavam-se às jovens os deveres da mulher na vida conjugal, além de informações sobre seu corpo, “sem excetuar os órgãos que Deus reservou para a geração”. Quanto à menstruação, segundo Negromonte (1963, p. 110): “A menina deve ser prevenida. A mãe lhe dirá antes que aconteça. Coisa natural, e não mórbida, sinal de que ela já não é [mais] uma menina”.

Para a Igreja, educação sexual na escola só se fosse ensinada segundo a moral cristã, não cabendo o professor se aprofundar no assunto, pois, segundo Negromonte (1963, p. 36):

A preocupação de fazer o aluno dirigir a vida pelos interesses elevados do espírito, a convicção prática de que somos especificamente homens na medida em que dominamos os instintos, o ideal de uma vida pura, o sentido das responsabilidades sociais decorrente das atitudes individuais, a firmeza de caráter [...], o amor aos prazeres elevados, a fuga de tudo que é baixo e grosseiro, a orientação do educando para vencer a natureza desorganizada e viver segundo a razão e a fé, eis, numa palavra, a grande tarefa do professor.

A orientação que prevalece é de que a prática pedagógica seja guiada pela razão e pela fé para que o aluno se apegue aos prazeres elevados, domine os instintos, superando, assim, a natureza tida como desordenada. De forma implícita, os prazeres designados de indecentes devem ser reprimidos e/ou até mesmo silenciados.

Para que a Reforma Carneiro Leão da educação em Pernambuco não fosse adiante, mães fizeram manifestação no centro de Recife, o próprio clero entrou em divergência com o Estado. O médico Ulisses Pernambucano foi perseguido por sair em defesa da proposta. Para o psiquiatra, em boletim de higiene mental, com base nas ideias de Freud (1856-1939):

As crianças adivinham tudo. Elas não creem que é a ‘comadre’ que traz na bolsa o novo irmãozinho ou que ele veio do céu. [...] Elas advinham tudo, menos o motivo porque os grandes querem enganá-las. [...] Assim começa a menina a fazer-se moça e o menino, rapaz: ignorando o que os pais deviam dizer-lhe sobre a vida sexual. **O rapazola já em véspera da calça comprida vai ser ‘esclarecido’ pelo moleque que lhe traz as compras ou pelo colega debochado. A moça vai ser instruída pelas colegas sapecas ou pela copeira** [...]. Salvemos desta degradação ao menos os rapazes [...]. Já que os pais não cumprem com o seu dever, vamos nós neuro higienistas ao encontro desses para dizer-lhes: não vos envergonheis de consultar-nos sobre os problemas gerais da sexualidade ou sobre os vossos particulares [...] (PERNAMBUCANO, 1934, p. 04) (Grifo nosso).

Como podemos notar, a defesa médica pela educação sexual na escola tem relação com o higienismo, ou seja, não espalhar doenças. Mesmo tendo sido aprovado em 1928 o Programa de Educação Sexual pelo Congresso Nacional de Educadores, o ensino para as crianças, com idade acima de onze anos, a educação sexual como disciplina e/ou como prática pedagógica, introduzida em alguns estados em suas reformas, se deparou com a reação da Igreja e dos pais e mães, fator decisivo para não seguir adiante.

A preocupação médica não ficou circunscrita somente à homossexualidade masculina. No decorrer da primeira metade do século XX, surgiram pesquisas em torno da homossexualidade feminina. Para o pesquisador-médico Peixoto (1934, p. 161-163):

A inversão sexual feminina, mais inconsciente do que consciente, é muito vulgar: manifesta-se nos colégios, pensionatos, escolas, conventos e até na prostituição, pelas amizades estreitas, ciúmes, dedicações e até crimes, de que são capazes umas pelas outras até sem desconfiarem de uma inclinação homossexual: só uma minoria chega aos atos que declaram a inversão.

O olhar vigilante não se deteve apenas sob os meninos e os rapazes. A preocupação com as relações afetivas entre as jovens e mulheres nos espaços educacionais e nas áreas de prostituição aparece no discurso médico. Para os/as pesquisadores/as, a inversão sexual feminina estava associada a processos inconscientes sendo aconselhado tratamento para combater esse transtorno, opondo-se a punição. Na orientação das propostas pedagógicas a vigilância dos pais e dos professores em torno do comportamento das crianças e jovens era requerida pelos médicos. Pois, segundo o médico Ribeiro (1975, p. 92):

As observações e pesquisas de muitos anos, que realizei, sobre o assunto, me convenceram de que as influências da educação são decisivas, no aparecimento da homossexualidade. Por isso, desejo alertar os pais para que evitem os erros pedagógicos que irão privar os jovens dos elementos capazes de permitir a formação da sexualidade normal. É um perigo orientar a criança em hábitos do sexo oposto.

Fica evidente a associação do aparecimento da homossexualidade a erros pedagógicos. Segundo a psicanalista Doyle (1956, p.107): “para o desenvolvimento harmonioso da menina, é também imprescindível a presença, no grupo familiar, de uma figura feminina, maternal, que se imponha como exemplo a ser imitado”. Em suas análises, Doyle (1956, p. 107) ainda aponta que a figura materna “não se apresente como criatura humilhada de cabeça baixa, resignada e amedrontada, como a mãe de Carmem, capaz de desencorajar qualquer identificação, traduzida pela paciente como suicídio psicológico”.

A discussão em torno de quem seria a responsabilidade da educação sexual se estendeu nas décadas seguintes. A partir dos anos 60, acentuou-se o monopólio da Igreja sob o sistema educacional. Com a ditadura, as forças conservadoras foram decisivas no veto do Projeto de Lei de 1968, referente à inclusão da Educação Sexual nos currículos pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. O governo militar acabou delegando à família a responsabilidade de educar crianças e jovens nesse sentido. O que se vê a partir daí é o desaparecimento da educação sexual das escolas reaparecendo somente a partir da década de 80 com a chegada do vírus do HIV causador da AIDS (ALTMANN, 2001).

A manifestação da AIDS no Brasil altera as relações entre sociedade, homossexualidade e educação. Desde 1982 já havia registro de casos de vítimas da AIDS no país. No início de sua manifestação houve o abandono de pessoas contaminadas pelo vírus e dificuldades de acesso aos serviços públicos, pois a doença era tida como peste *gay*, já que tinha se manifestado, em princípio, entre homossexuais. O reconhecimento por parte do governo federal de que se tratava de um problema de saúde pública só aconteceu a partir de 1985, com a criação do Programa Nacional da AIDS, fruto da pressão de grupos militantes, de estados e de municípios mais afetados pela doença e da própria mídia.

De acordo com Parker (1997, p. 9) havia, por parte do Estado, “negação e omissão generalizadas, entre maioria das autoridades governamentais, especialmente na esfera federal, junto com uma onda de pânico, medo, estigma e discriminação”, em virtude da carga de preconceitos contra os homossexuais. Nesse instante histórico, o discurso não versava mais em torno da higienização dos corpos, mas sob o caráter preventivo do HIV, da gravidez precoce na adolescência e de outras doenças sexualmente transmissíveis. A abordagem permaneceu restrita ao sexo com base em explicações biológicas e ao uso de contraceptivos. O Estado passou a ter um maior controle sob a população e os próprios indivíduos (GUIMARÃES, 1992).

Para que fosse legitimado o discurso sobre a sexualidade nas escolas, uma série de instrumentos legais passou a dar suporte, como própria Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB), ou seja, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Igualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) criado em 1997 que passou a vigorar a partir do ano de 2001 com validade de dez anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outras ferramentas que poderiam ser acionadas, assegurando, desse modo, o debate.

Os PCNs, documento orientador de práticas pedagógicas à educação básica, apresentou a temática orientação sexual de forma transversal, cuja abordagem se constitui a partir de três eixos norteadores (Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS). Embora tenha expressado a homossexualidade como uma condição de se viver a sexualidade, não dizendo mais nada sobre ela, temos de convir que se tratou do reconhecimento oficial de sua existência no âmbito da educação. Para Louro (2008, p. 36):

De fato, a partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade (e a homossexualidade) em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença (AIDS) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação passasse a estimular projetos de educação sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, *como tema transversal*, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs, a nova diretriz para a educação do País). Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano a associação ao prazer e à vida (grifo no original).

Mesmo aproximando a sexualidade à ideia de risco e de advertência, a epidemia da AIDS promoveu mudanças na relação entre homossexualidade, sociedade e Estado. Parcerias foram firmadas com grupos do movimento homossexual com vista à implantação de políticas de saúde. Em 1997, o Ministério da Saúde publicou o Manual do Multiplicador Homossexual (MMH) à promoção da educação preventiva às DST/AIDS em ambientes de concentração de homossexuais. A retirada da homossexualidade como doença pelo Conselho de Medicina, de Psiquiatria e de Psicologia foi outro indicador das transformações processadas.

Os efeitos dessas mudanças têm a ver também com a luta empreendida, desde os anos finais da década de 1970, pelos grupos em defesa das causas dos homossexuais. As publicações no *Jornal Lampião* (1978), a realização de encontros nas principais capitais dos estados, além da formação e organização dos grupos gays como sociedade sem fins lucrativos foram formas de afirmar sua existência. Como exemplo, alguns grupos: Grupo Somos, em São Paulo (1979), o Grupo Gay da Bahia (GGB), em Salvador (1980), o Grupo Triângulo Rosa do Rio de Janeiro (1985).

Mas as mobilizações se acentuaram a partir da década de 1980, quando a sexualidade e a educação passaram a ser temáticas de discussão do movimento feminista e do movimento

gay, argumentando-se que a educação é o caminho para o combate da discriminação, do preconceito com vista a garantir direitos e dignidade humana aos grupos marginalizados ao longo da história do Brasil, em função de gênero e/ou sexualidade.

Assim, enquanto se lutava nas ruas e no interior dos movimentos feministas e dos movimentos gays contra práticas sexistas e homofóbicas, problematizando a sexualidade e as relações entre homens e mulheres, a escola seguia reproduzindo o modelo heteronormativo por meio do discurso biomédico. Diante do aumento de casos registrados e de poucas informações sobre como lidar com a AIDS, a sociedade brasileira se viu ameaçada passando a pressionar o Estado e as entidades educacionais a introduzir, em caráter de urgência, a educação sexual nas escolas do país.

A AIDS garantiu à homossexualidade uma visibilidade social de maior amplitude. A presença do agente epidemiológico HIV fez com que a sexualidade ganhasse contorno na mídia de massa, nas escolas, nos hospitais, no meio jurídico e acadêmico, no âmbito de ministérios/secretarias, fato nunca visto no país (SIMÕES; FACCHINI, 2009). Do mesmo modo, corroborou para que os setores comerciais e dos meios de comunicações despertassem seus interesses, mais ainda pelo estilo de vida, desejo e necessidades do consumidor homossexual. Desde as últimas décadas do século XX, a homossexualidade tem ganhado mais espaço nos meios de comunicação e midiático, entre outros.

Nas primeiras décadas do século XXI, um conjunto de fatores contribuiu para a promoção de políticas públicas referentes à população LGBT. Enquadram-se nesse bojo: os movimentos sociais, o engajamento de pesquisadores/as, as novas produções discursivas de variados campos de saberes e governos de esquerda no comando do país durante o período de 2002 a 2016. Também tem se acentuado o interesse pela homossexualidade feminina, pesquisas têm se debruçado sobre o que vem a ser, as relações com as questões de gênero, as experiências em diferentes contextos, inclusive na escola, suas reivindicações em torno de direitos, inserção no mercado de trabalho, sua relação com os movimentos sociais, com as políticas públicas, entre outras questões (FACCHINI, 2005; JUNQUEIRA, 2009; MELLO, 2010, MISKOLCI, 2011; BENTO, 2011). O quadro a seguir nos fornece de modo geral um panorama das conquistas.

Quadro 1 - Políticas públicas à promoção dos direitos LGBT (2002-2016)

Ano	Ação
2003	A Secretaria de Direitos Humanos é elevada à categoria de Ministério
2004	Elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia Oferta do Curso de Gênero e Diversidade na Escola para professores/as Divulgação do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.
2005	O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT passa a ser vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.
2006	Aprovação da Lei Maria da Penha
2008	Realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT
2009	Instalação da Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de LGBT
2010	Elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT
2011	Oferta do módulo LGBT no Disque 100 Organização do 1º Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil
2013	Alterações no SUS (Sistema Único de Saúde) com vista a promoção de atendimento humanizado Reconhecimento dos direitos de casais de mesmo sexo no serviço público federal Sinalização do governo brasileiro à Convenção contra Todas as Formas de Discriminação e Intolerância da Organização dos Estados Americanos Criação do Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência contra LGBT.
2015	A travesti Symmy Larrat assume a função de coordenadora-geral de Promoção dos Direitos LGBT da SDH

Fonte: (COSTA, 2014).

Do mesmo modo, no Estado de Pernambuco, políticas públicas de garantia de direitos aos sujeitos excluídos socialmente foram postas em curso. Entre 2007 e 2010, diversas políticas implantadas passaram a focar a população LGBT. A Secretaria de Educação Estadual deliberou a oferta da disciplina optativa Educação, Direito e Cidadania na rede de ensino, bem como passou a ser tema gerador dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Durante o período de 2011 a 2012 a oferta se deu através da transversalidade nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede regular, tornando-se disciplina obrigatória Educação em Direitos Humanos nas escolas de tempo integral e de educação profissional.

Em parceria com a Secretaria da Mulher foram implantados Núcleos de Gênero em unidades escolares, num total de 61 (sessenta e um) núcleos em escolas de nível médio e 12 (doze) em escolas de referências. Na Zona da Mata Norte foi implantado apenas um núcleo, esse funciona na Escola de Referência do Ensino Médio João Cavalcanti Petribú, intitulado “Frida não cala”.

No entanto, não podemos perder de vista que esse conjunto de políticas/programas e ações responde ao que foi deliberado na Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena em 1993, da qual o Brasil participou, criando em seguida o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - I) em 1996. O PNDH foi lançado em 2002 e, por

fim, o PNDH III em 2009. Documentos com vista à promoção de uma cultura em direitos humanos, que tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988, entre outros dispositivos legais.

Entendendo direitos humanos como discurso e não simplesmente como um conjunto de norma a ser estabelecida, conforme propõe a pesquisadora Santos (2010), não podemos negar que essa perspectiva discursiva possibilitou avanços na relação entre o Estado Democrático Brasileiro, sociedade e grupos sociais. Entretanto, a supressão de políticas públicas direcionadas à diversidade de gênero e orientação sexual nos planos de educação para o novo decênio 2015-2025 reflete a contínua disputa de poder em torno do controle da sexualidade e do gênero. Em 12 de junho de 2015, dos vinte e sete (27) estados brasileiros apenas (treze) tinham sido sancionados sem a retirada destes termos. Vejamos o Mapa a seguir:

Figura 2 - Planos estaduais de educação aprovados até 12/06/15 sem a inclusão da questão de gênero no PNE 2015-2025



Fonte: (DE OLHO NOS PLANOS, 2017).

No Estado de Pernambuco, a pressão das Igrejas acabou alterando não só o Plano Estadual de Educação como também os planos municipais. Essa retirada dos termos de gênero e orientação sexual do documento PNE-2015-2025 atesta bem o que diz Foucault (2010, p. 44-45):

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; sendo a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Desde sua implantação, o sistema de ensino brasileiro tem se debatido entre os interesses da Igreja e os de um Estado laico. Nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, com a sífilis assolando o país, a educação sexual na escola não obteve sucesso em função da

intervenção religiosa. Nos anos 1960, o Estado delegou à família a educação sexual de seus filhos devido à pressão das forças conservadoras de natureza religiosa.

Não restam dúvidas quanto aos avanços tidos depois dos compromissos assumidos internacionalmente pelo governo brasileiro, com uma participação mais efetiva dos movimentos *gays* e com a inserção de representantes na política favorável a sua pauta. Esse conjunto de fatores congrega para exigir do Estado, cada vez mais políticas públicas acessíveis à população LGBT, inclusive à população estudantil, no entanto, ainda há muitos desafios pela frente.

Desse modo, o não falar ou nem sequer, anunciar políticas direcionadas, sobretudo para a legitimidade dos direitos dos grupos socialmente marginalizados só contribui para a reprodução da norma já pré-existente. Com isso, a escola continuará a reproduzir as identidades normais e a delimitar espaços para os corpos e as sexualidades anormais, freando, ao máximo, sua aparição e/ou anunciação. Para Louro (2003, p. 67-68):

O ocultamento ou negação dos/as homossexuais - e da homossexualidade - pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, pretende-se evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. [...] a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula, acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados, ridículos.

Ou seja, provavelmente, isso só acontece porque a escola é uma instituição regulada por uma política sexual mais ampla, que reforça uma relação de culpa e responsabilidade pelo desvio à norma nos sujeitos homossexuais. Quando não se reflete sobre o que é dito, quando é dito, por quem é dito e a quem se refere, a tendência é reproduzir os discursos e naturalizá-los como verdades, já que somos sujeitos sociais efeitos dos discursos produzidos historicamente. Assim, segundo Louro (2003, p. 83), para que jovens homossexuais se reconheçam de forma positiva será “preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade”.

Pesquisas têm chamado atenção para alguns problemas pedagógicos em função das dificuldades de não estabelecer relações com um conjunto de mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, sobretudo com as que têm referendado o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero (ALTMANN, 2001; LOURO, 2000; FOUCAULT, 1984; WEEKS, 2010).

Pois, mesmo já havendo uma vasta produção científica dos recentes campos de conhecimento (Estudos Feministas, Estudos Culturais e *Queer*) que podem colaborar no trabalho

pedagógico, há dificuldades destes chegarem à escola devido à disputa política de poder pelo controle dos corpos que tem relação com dispositivos em curso num plano maior de interesses.

Assim, Louro (2000, p. 18), explica que:

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. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação desujeito, seja produzindo discursos distantes e contraditórios.

Apesar de a escola exercer esse controle sob a sexualidade, mantendo-se indiferente ao reconhecimento da homossexualidade como uma das múltiplas formas de se experimentar a sexualidade, há uma base prescritiva legal que orienta tratar a questão de outra forma. Pois, como sujeitos de direitos os indivíduos não podem ser vítimas de nenhum tipo de discriminação.

Direitos, aqui, caracterizado também como um discurso que, como tal, pode ser exercido para se contrapor à visão androcêntrica e homofóbica que viola a dignidade da pessoa humana. Como bem atesta a Constituição Federal de 1988, no art. I, III, todas as pessoas possuem igual dignidade, desse modo, não pode haver digressões, ou seja, indivíduos nem com menos nem com mais dignidade.

Partindo do princípio da dignidade da pessoa humana, ainda que, na atualidade, a homossexualidade não seja mais tratada como algo anormal pelo saber científico, porém, em função da ordem discursiva que, no século XIX, conferiu a heterossexualidade como algo normal e a homossexualidade como anormal, os indivíduos que transitam por essa dimensão sexual têm, por diferentes modos, sido violado em sua dignidade humana. A violência, os diversos preconceitos e a discriminação contra homossexuais caracterizam o quanto custou/custa para eles a consolidação da heterossexualidade como padrão e norma a ser seguida.

Sendo assim, ao tratar os indivíduos conforme esse parâmetro de anormalidade se estabelece a existência de indivíduos portadores de menor dignidade humana. Algo que fere os princípios constitucionais, uma vez que ao diminuir a dignidade dos indivíduos que fogem desse padrão de normalidade está se negando o direito à igualdade, à liberdade e à segurança, princípios garantidos expressamente pela Carta Magna.

Garantia de direitos é algo de responsabilidade da escola, é um espaço extremamente importante para a reflexão dos discursos que por ali circulam, sobretudo, quando se vê que ela se configura cada vez mais plural. Por isso, a necessidade dela ser sim esse lugar de questionamentos das relações de poder e saber que instituíram os indivíduos de forma desigual, embora seja uma instituição disciplinar, no entanto vale lembrar que é através da

educação que se tem acesso a variados discursos e que, na atualidade, uma das funções sociais da escola é a promoção da cultura em direitos humanos.

No ambiente escolar, homossexuais, negros e pobres têm sido as principais vítimas de discriminação conforme atestou pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da USP a pedido do Ministério da Educação. Assim, não é possível pensar em promover a igualdade de oportunidades e melhorar a qualidade da aprendizagem sem projetar mudanças nas relações de poder e saber que as instituições modernas guardam entre si, por isso, se faz necessário ir além dos objetos de ensino prescrito no currículo. As desigualdades sociais e comportamentos padrões são resultados das disputas socioeconômicas, política e cultural. E deve ser garantido aos/as alunos/as o entendimento do conjunto de relações de poder-saber direcionadas à fabricação de corpos de gêneros binários projetados para a heterossexualidade.

Pois, os indivíduos são estimulados, a todo instante, a consumir artefatos, práticas, modos de ser e viver à sexualidade com vista a produção de determinados sujeitos. Há toda uma rede discursiva em torno da sexualidade humana que alimenta práticas discursivas amarradas por relações de poder-saber, produtoras de suas verdades, consumidas pelos indivíduos como absolutas, inquestionáveis e imutáveis. E a escola carece refletir sobre isso a partir do questionamento das verdades que dão suporte as suas práticas pedagógicas. A crise paradigmática de que não há um sujeito universal, centrado e emancipado das amarras religiosas, econômicas, sociais e culturais, tem feito com que as verdades sejam questionadas. Para Veiga-Neto (2005, p. 108-109): “as verdades não são descobertas pela razão, mas sim, inventadas por ela”.

Há uma rede de discursos difusos exercendo um forte controle e regulação da homossexualidade e da produção de seus sujeitos, além do religioso, médico, pedagógico e familiar, outros se fazem presente, como o discurso musical, literário, dos meios de comunicação de massa e das recentes mídias.

No domínio da Música Popular Brasileira desde a década de 30 do século XX, a homossexualidade aparece em diversos gêneros musicais. Para ilustrar, apresentamos um conjunto de músicas com seus respectivos cantores/as, divulgadas no século XX, a partir da década de 30 até o século XXI, que fazem alusão à homossexualidade de forma diversa. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Música brasileira e homossexualidade

Século	Músicas	Cantor/a
Século XX - década 30	Mulato Bamba Camisa Listrada	Noel Rosa Assis Valente
Século XX - década 50	Preconceito Vai ver que é Ilusão à toa Carta a Maceió	Nora Ney Aracy de Almeida Johnny Alf Trio Nordestino
Século XX - década 70	Bárbara O Vira Emoções Viola de Penedo Plumas e Paetês Cheirando a amor Menino do Rio Logunedé	Chico Buarque Secos & Molhados, Wando Luiz Gonzaga Ronaldo Resedá Ângela RoRo Caetano Veloso Gilberto Gil
Século XX - década 80	Rock das Aranhas Maria Sapatão Homem com H Masculino e Feminino Close Nobreza Quarta-feira Meninos e meninas	Raul Seixas João Roberto Kelly Nery Matogrosso Pepu Gomes Erasmu Carlos Djavan Cazuza Renato Russo
Século XX - década 90	Rubens Avesso Robocopgay	Kássia Eller Jorge Vercilo Mamonas Assassinas
Século XXI	Beat da beata Dança do viado Tô a procura de um homem Corpo Sensual <i>Open bar</i> Trava Trava” Chifrufo Bixa Preta Bonde das Travesti Desabafo Um beijo Mulher Pepita	Ana Carolina MC Serginho & Laciaia Mulher Pepita Pablo Vittar Pablo Vittar Lia Clark Mulher Pepita Mc Linn da Quebrada Mc Xuxú Mc Xuxú Mc Xuxú Mulher Pepita

Fonte: (ESQUINA MUSICAL, 2015).

Divulgadas pelos diferentes meios de comunicação (rádio, televisão e mídias recentes) e por diversos espaços, de um modo ou de outro, essas canções têm influenciado em cada época, nas épocas seguintes e na atualidade, a produção de sujeitos sexuais e de gênero. Dentre as músicas apresentadas, vejamos o que é dito em algumas dessas músicas. A música “Homem com H” de autoria de Antônio Barros, gravada em 1981 pelo cantor Ney Matogrosso, retrata a preocupação de mães durante a gestação em relação à virilidade do filho. Observem:

“Quando eu estava pra nascer
De vez em quando eu ouvia
Eu ouvia a mãe dizer:
Ai meu Deus como eu queria
Que essa cabra fosse home
Cabra macho pra danar”.

Na música popular brasileira a visibilidade para a homossexualidade tem se dado nas entrelinhas e/ou através de metáforas, ou até mesmo, na forma como a sociedade costuma tratar os homossexuais em cada época em que foi produzida. Na música “O Tempo não para” (1989) do compositor e cantor Cazuza, em parceria com Arnaldo Brandão, revela a forma como estes sujeitos eram marcados “te chamaram de ladrão, de bicha, maconheiro, transformam um país inteiro num puteiro, pois assim se ganha mais dinheiro”.

O próprio Renato Russo, compositor da música “Faroeste Caboclo” expressou na música “Meninos e Meninas” o desejo bissexual “E eu gosto de meninos e meninas”. Já o cantor Chico Buarque compôs a música “Bárbara” referindo-se ao amor homossexual entre duas mulheres. Há na atualidade a presença de cantoras *drag queen*, em programas em rede televisiva, sobretudo no mundo da música Funk. A música “Corpo Sensual” cantada pela *drag queen*, Pablo Vittar, sinaliza o ardor de um corpo homossexual. Observamos:

Vai passar mal
Viro sua mente com meu corpo sensual
Minha boca é quente, vem
Não tem igual
Tá todo carente no pedido informal
Vai passar mal
Vai passar mal.

O campo musical, enquanto espaço de fala, trabalha com um conjunto de estratégias de comunicação, que criam e/ou reforçam o que se sabe sobre homossexualidade, estimulando os sujeitos a forjarem determinados estilos de corpo.

Isso só evidencia que artefatos e práticas são produtores de pedagogias carregados de possibilidades de ensinar e aprender formas de ser e de se estar no mundo. Assim, palavras e coisas são construções culturais e históricas, interpretações imbricadas em relações de poder, construtoras de sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação.

Também, os discursos televisivos, cineasta, publicitário e midiático exercem controle em torno da homossexualidade. Sob os artefatos televisivos, segundo Fischer (2006, p. 120):

A TV torna visíveis para nós uma série de olhares de pessoas concretas - produtores, jornalistas, atores, roteiristas, diretores, criadores, enfim, de produtos televisivos - a respeito de um sem-número de temas e acontecimentos. Quando assistimos à TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos) do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que

aprendemos a desejar ou rejeitar ou simplesmente a apreciar. Em poucas palavras: em maior ou menor grau, nós sempre estamos um pouco naquelas imagens. Nossa experiência com os objetos artísticos, ou mais amplamente com os diferentes artefatos culturais - filmes, pinturas, esculturas, peças de teatros, programas de televisão -, especialmente aquelas que nos tomam por completo o olhar, diz respeito a um aprendizado muito específico de nos olharmos também naquilo que olhamos, e de pensar a partir do que foi visto, de tornar para nós o que alguém pensou e que tornou de alguma forma visível, público.

No entanto, ainda são incipientes os trabalhos relacionados às relações entre educação, telenovela e homossexualidade no campo da pesquisa educacional (LOURO, 2003). As telenovelas, por exemplo, por meio dos olhares de diferentes indivíduos têm introduzido a temática. Vejamos as telenovelas exibidas pela Rede Globo, optamos em dá realce as transmitidas por esta emissora por conta de que tem se expandido por todo o país e chegado a diferentes públicos.

Na década de 1970, na novela escrita por Dias Gomes, “Assim na Terra como no Céu”, aparece o primeiro personagem homossexual, Rodolfo Augusto, um cabeleireiro marcado por estereótipos, interpretado pelo ator Ary Fontoura (SILVA, *et al.* 2014). De forma implícita aborda-se uma possível relação homossexual na novela o “Rebu” em 1974. No início da novela, sabia-se que alguém tinha sido assassinado, mas não o motivo do crime, somente no último capítulo foi que o público tomou conhecimento de que se tratava de uma mulher. A personagem Sílvia fora morta pelo rico Conrad Mahler por conta de ciúmes, com o jovem “Cauê”, reflexo de uma relação entre um homem mais velho e um jovem.

Já o enfoque a um relacionamento entre mulheres só ocorreu em 2004, na telenovela “Senhora do Destino”, exibida no horário nobre. No entanto, a permanência do casal lésbico até o término da novela deve-se ao fato das personagens manterem o padrão de heteronormatividade, o predomínio do amor-romântico (BORGES, 2008, p. 75).

De 2010 a 2018 a temática homossexualidade apareceu na trama discursiva das seguintes novelas:

- ✓ “Amor à Vida”, com adoção de uma criança por um casal homossexual, e o beijo gay entre os personagens Niko e Félix, exibida entre 20 de maio de 2013 a 31 de janeiro de 2014;

- ✓ “Em Família”, o surgimento do relacionamento entre as personagens Clara e Marina culminando com o casamento entre as duas e o beijo no final da cerimônia, mostrada entre três de fevereiro a 18 de julho de 2014;

- ✓ “Babilônia”, o beijo entre as personagens Teresa e Estela, duas mulheres idosas, exibido no primeiro capítulo da novela apresentada de março a 28 de agosto de 2015;

✓ “A Força do Querer” trouxe a discussão sobre transgênero, apresentada entre três de abril a 20 de outubro de 2017;

✓ “Orgulho e Paixão” abordou a homossexualidade no início do século XX, novela das seis, exibida de 20 de março a 27 de setembro de 2018.

De fato, nos últimos anos, as novelas da Rede Globo deram ênfase a homossexualidade, personagens, independentemente da faixa etária, representaram modos de viver essa dimensão sexual conforme a época. Práticas e artefatos são, nada mais, nada menos, discursos produzidos por instituições incumbidas de sistematizar saberes e controlar indivíduos. Desse modo, práticas e artefatos são vias de capturar os sujeitos, trazendo-os para a norma pré-estabelecida (FOUCAULT, 2016).

Por outro lado, não podemos perder de vista que a visibilidade da homossexualidade também é uma estratégia de mercado. Para Facchini (2005, p. 80):

A visibilidade da homossexualidade é incrementada também pelo processo de segmentação de mercado, que se torna presente para todos os grupos sociais: do mesmo jeito que temos a criação de produtos de beleza para peles negras, programas de lazer, turismo e cursos para a terceira idade, acompanhamos também o surgimento de casas noturnas, bares, revistas, companhias de turismo e da mídia segmentados, ou seja, voltados para o público então designado pelos atores do mercado como "GLS" (gays, lésbicas, e simpatizantes).

O interesse é, portanto, atrair cada vez mais a população LGBT para a oferta de produtos a serem consumidos nos mais diferentes espaços.

A literatura brasileira é outro discurso de poder que controla a homossexualidade. Por meio do discurso literário se valida o modelo heteronormativo. Para tanto, apresentamos três exemplos: O primeiro trata-se de uma obra sobre a vida em região canavieira, nesse caso, estamos nos referindo ao livro “Menino de Engenho”, publicado em 1932, pelo escritor José Lins do Rego (1901-1957). Nela é narrada a vivência de Carlinhos no Engenho Santa Rosa, após sua mãe ter sido assassinada pelo seu pai, na cidade do Recife, ele foi morar com o avô, que era senhor de engenho deste equipamento.

Na obra, vários trechos dizem muito sobre a cultura machista e as experiências sexuais do menino, como: a bronca recebida “Vamos, não chore. Seja homem” (REGO, 2005, p.39); no “contato libidinoso com os moleques[...] comecei a entender o que os homens faziam com as mulheres, por onde nasciam os meninos” (REGO, 2005, p.85); a visita ao quarto do tio, quando lhe mostrado diferentes objetos, menos um, cuja ordem foi “- Ali - não bula”; a descoberta às escondidas de que o objeto proibido era “uma coleção de mulheres nuas, de postais em todas as posições de obscenidade”; a ida com os moleques ao curral para

molestar (cabras e vacas) e o chamego com a “grande mundana dos cabras do oito” aos doze anos, quando acabou contraindo “doença do mundo” (REGO, 2005).

No adágio popular, “doença do mundo” se refere a um conjunto de doenças venéreas, cada um recebe um nome específico, assim temos: mula, crista-de-galo, cavalo, gálico. São doenças contraídas em função da falta de higiene através de relações sexuais. De fato, são doenças venéreas relacionadas à gonorreia, blenorragia e sífilis. Os locais de prostituição são chamados também por cabaré ou puteiros, sendo as prostitutas nomeadas pelos seguintes termos: puta, rapariga, quengas, mulher do mundo, nega, entre outros. Alguns destes se fazem presente na obra em tela.

O segundo exemplo, “Amar, verbo intransitivo” de Mário de Andrade (1893-1945), publicada em 1927, embora a obra não se refira à vida sexual de jovens em áreas canavieiras, mas de centros urbanos fora da região nordeste, trata da relação entre uma família abastada e uma prostituta alemã que passa a viver no ambiente familiar, contratada pelo pai para ensinar as coisas do sexo a seu filho, sendo apresentada à mãe do rapaz e demais familiares como professora do ensino de idioma alemã. Andrade (2016, p. 30-31) idealiza que, quando a esposa descobre que ela estava mantendo um relacionamento com o filho e busca explicações, a prostituta esclarece que:

Vim ensinar o amor como deve ser. Isso é que eu pretendo, pretendia ensinar pra Carlos. O amor sincero, elevado, cheio de senso prático, sem loucuras [...] Estou no exercício duma profissão. E tão nobre como as outras. É certo que o senhor Sousa Costa me tomou pra que viesse ensinar a Carlos o que é o amor e evitar assim muitos perigos, se ele fosse obrigado a aprender lá fora.

A fala da prostituta atenta para possíveis riscos que o rapaz poderia enfrentar lá fora. Aqui, além do realce ao relacionamento sexual, de forma racionalizada, sem devaneios, há um sinal de disputa entre as prostitutas e outros sujeitos, que se encontram na rua e/ou em lugares entendidos como promíscuos.

O terceiro exemplo, o “Beco da Fome” de Orígenes Lessa (1903-1986), além de trazer à tona a disputa existente entre prostitutas e homossexuais, em prostíbulos, bordéis, becos, banheiros públicos, entre outros, há aversão destas em relação a esses sujeitos e à própria resistência de ambos. Vejamos a fala da prostituta Suely num dos trechos da obra de Lessa (1978, p. 27):

Eu não tou querendo bancar a imperatriz. Não tou querendo me fazer de santa. Não é isso. Eu tou nesta profissão. A profissão exige. Quem trabalha na noite tá sujeito a muita coisa. Quem sai na chuva é pra se molhar. Você sabe que isso é uma **tara** que anda por aí. É a mais comum que tem, depois desse troço de veadagem, que hoje tá uma praga cada vez maior (Grifo no original).

Os ditos dos personagens das três obras sinalizam um pouco da cultura machista forjada pelas relações de poder que operam, ao longo dos séculos, na sociedade brasileira. Há elementos da rede de regulação social, onde corpos, prazeres, discurso, conhecimentos, controle e resistências se entrelaçam uns aos outros conforme estratégias estabelecidas de saber e poder, que se desprendem de determinados pontos específicos (FOUCAULT, 1984).

Por isso, ao longo destes três capítulos procuramos trazer à baila, discursos que a instituição escolar, provavelmente, estabelece relações no exercício de suas práticas ancoradas por relações de poder. Justifica-se, assim, a insistência em colocar uma gama de relações históricas e culturais, efeitos terminais do discurso civilizador que incidem sobre os sujeitos do contexto social aqui delineado. Esse conjunto de discurso não pode ser interpretado com base em postulados que dão ênfase a uma continuidade histórica, mas aos que postulam uma descontinuidade.

No capítulo a seguir, especificaremos o percurso metodológico percorrido para realização da pesquisa, dando realce a elementos norteadores de uma pesquisa qualitativa. Partilhamos da ideia de Foucault (2006b, p. 229) de que não há um método imutável, sistemático e integralmente aplicado, conforme colocou:

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método.

Assim, ao se referir às suas obras, o filósofo Foucault (2003d, p. 336) costumava destacar que “Meus livros não são tratados filosóficos nem estudos históricos; no máximo, fragmentos filosóficos em canteiros históricos”. Na arqueologia, método elaborado, Foucault (1969) tem um deslocamento em relação a fatos e acontecimentos históricos: não é dado à história papel temporal, mas o espacial, assim, a ênfase recai na espacialidade, não mais na temporalidade. Em seus estudos arqueológicos, Foucault (1984) buscou esclarecer como determinadas práticas tornaram possíveis e outras não.

Por fim, embora não tenhamos expandido a discussão sobre linguagem, no entanto, foi por meio dela que conectamos elementos históricos, saberes, instâncias, objetos e sujeitos, posicionando-os, segundo discursos que operam na contemporaneidade. De forma provisória, deixaremos aqui a porta entreaberta para abrir outra: trilha metodológica.

5 TRILHA METODOLÓGICA

Nesse capítulo, trataremos do percurso metodológico que se trilhou para construção do corpo empírico da nossa pesquisa. Percorrê-lo não foi tarefa fácil, navegou-se por diferentes caminhos procurando estabelecer diversas relações com o que procurávamos entender. Na condição de efeitos do discurso a todo o momento fomos arremessados para outras possibilidades de se chegar as relações de poder e os enunciados que controla e regula a homossexualidade no âmbito escolar.

Assim, mesmo que a educação não tenha sido foco dos estudos de Michel Foucault, pesquisadores/as internacionais e nacionais que se ocupam deste campo têm recorrido ao pensamento foucaultiano para investigar problemas inerentes à escola. No Brasil, as ferramentas conceituais produzidas pelo teórico estão sendo utilizadas no campo educacional (VEIGA-NETO, 2005).

Desse modo, os fios aqui tecidos transitam pelas contribuições de Michel Foucault e por posições de outros/as teóricos/as que estabelecem diálogo com suas ideias. Em sua trajetória, Foucault (1995, p. 231-232) dialogou com a Psiquiatria, a História, o Direito, a Sociologia, a Linguística, a Biologia, a Literatura, a Filosofia e as Artes com vista a “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram sujeitos, é o sujeito que constitui o tema geral de minha pesquisa”.

Em nosso caso, o foco da pesquisa é um sujeito específico: aquele que se constitui em uma sociedade historicamente marcada por uma cultura machista e patriarcal em função de um projeto civilizador do monocultivo da cana de açúcar associadas à religiosidade, aos padrões morais, sociais burgueses e a cientificidade higienista. Em suas práticas, os indivíduos forjados têm controlado e regulado a homossexualidade por meio de enunciados que se apoiam em formação discursiva distinta.

5.1 Tipo e método de pesquisa

A referida pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa tendo em vista que, segundo Minayo (2001, p. 22): “aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Dessa forma, não se reproduz uma realidade fidedignamente, mas se reproduz textualmente uma experiência por meio da observação desta realidade a partir do lugar ocupado pela pesquisadora, que se propõe a buscar os ditos e não ditos das atividades

cotidianas no contexto investigado. Algo que só pode se dá se for por meio de uma prática social e reflexiva, com ênfase na interpretação e na centralidade da linguagem nos processos de produção que o discurso pode promover, já que é instituidor dos sujeitos, ou seja, produtor de suas subjetividades. Assim, recorreremos a este tipo de pesquisa, como sugere Lopez (1994, p. 334), para “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo”.

Desde já, assumimos que o nosso objeto de pesquisa é histórico, como qualquer outro produzido por um conjunto de relações de poder e saber, condicionado ao processo de conhecimento elaborado em determinada época e sociedade. Isto é, o sujeito é, de fato, uma produção da história. É um efeito de práticas linguísticas e discursivas que o arquitetam como tal, assim, o sujeito nada mais é do que aquilo que dele se fala.

Portanto, nossa recusa é pela ideia de um sujeito dotado de uma interioridade, de um núcleo de subjetividade pré-social, extralinguístico e a-histórico. Dessa forma, cai por terra a impressão de um sujeito centrado, universal, racional, consciente, entre outros atributos até então estabelecidos (FOUCAULT, 2006).

A metodologia é uma dimensão extremamente importante da pesquisa, pois as escolhas acerca do campo de pesquisa e do universo, dos critérios da amostra, de instrumentos e procedimentos de análise do *corpus* empírico não foram definidas em um vácuo político e ideológico, mas num campo de disputa de significados.

Além de entendermos o objeto de pesquisa como algo histórico, admitimos também que a subjetividade é um aspecto integrante da singularidade do fenômeno social, não um obstáculo para a construção de conhecimentos como defende o positivismo, mas um processo constitutivo e alicerce do sentido da vida do social (MINAYO, 2001).

Desse modo, consideramos as estruturas e instituições como produto da ação humana objetivada decorrente das disputas de poder pelas dinâmicas das relações sociais, instituidoras de crenças, valores, atitudes e normas. Por isso, levamos em conta a vivência, a experiência e o cotidiano dos indivíduos, isso porque a única objetividade a ser pretendida tem a ver com o resultado da exposição do trabalho à crítica da comunidade científica, pois o conhecimento científico só se desenvolve por intermédio desse processo de construção coletiva (POPPER, 1978).

De acordo com Suassuna (2008) a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: eminentemente exploratória; não exige hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; o pesquisador pode tomar decisões ao longo do estudo; permite uma teorização calcada nos dados; e admite preocupar-se com o particular.

Para Sá (2001, p. 40), “a perspectiva interpretativa é fruto da crítica recente à naturalização dos fenômenos sociais construídos e legitimados. Entende-se o conhecimento não como algo a ser possuído, mas como algo que se constrói coletivamente”. Com isso, o caráter de rigor é explicitado a partir da posição adotada pelo/a pesquisador/a na qual a subjetividade é interpretada como um recurso a mais e não como um obstáculo.

Em face da complexidade do discurso escolar sobre a homossexualidade, que engendra um universo de significados, crenças, valores e atitudes, consideramos relevante ter recorrido à abordagem qualitativa. Isso se deve a seu poder interpretativo, a utilização de métodos flexíveis em relação ao contexto e ao tratamento do fenômeno em sua profundidade e complexidade (MINAYO, 2001).

Busca-se então estabelecer maior familiaridade com a manifestação da problemática, de modo a torná-la mais visível na medida em que se evidencia quais as possíveis formações discursivas que dão suporte ao discurso ali processado. Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso. Segundo Mazzotti (2006, p. 650):

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.

Com base em suas características, os meandros do discurso do controle e da regulação da homossexualidade em um estabelecimento de ensino situado num dos municípios da Zona da Mata do Estado de Pernambuco foram explorados em face de múltiplos fatores intrínsecos.

5.2 Técnicas usadas à obtenção do corpus empírico

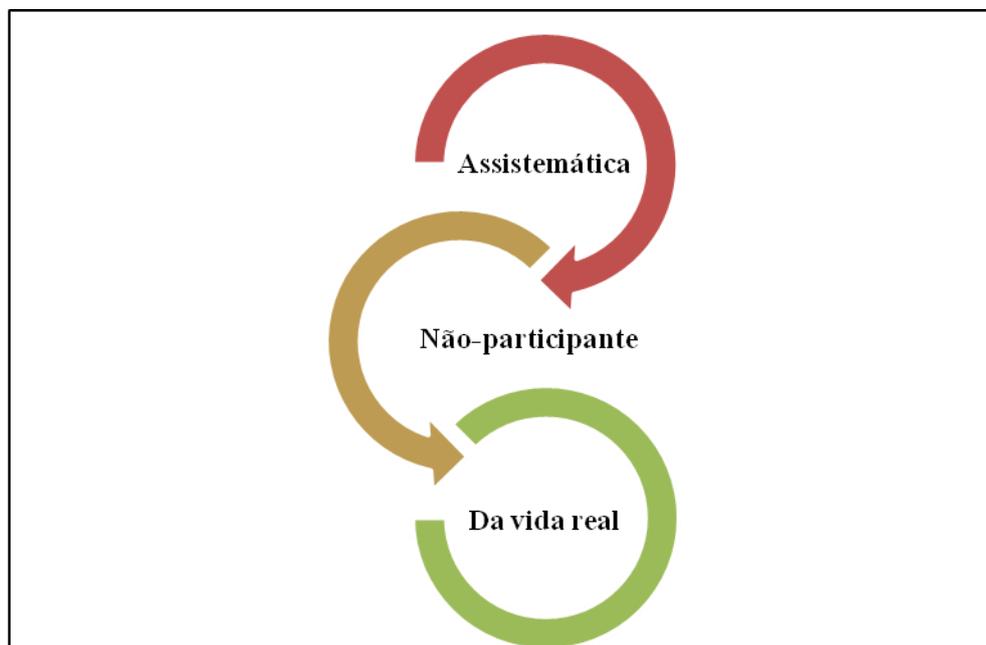
Obtemos o *corpus* empírico por meio do uso de duas técnicas: observação e entrevista. A técnica de observação serviu para dá conta dos três primeiros objetivos específicos. São eles:

- ✓ Elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os sujeitos nos contextos espaciais de uma unidade de ensino na zona canavieira;
- ✓ Descrever como ocorre o controle e a regulação do discurso sobre homossexualidade e suas múltiplas relações com o poder e saber;
- ✓ Evidenciar as formações discursivas em que as séries de enunciados proferidos se apoiam.

Pois, a técnica de observação permite entrar em contato com a realidade. O ato de observar é uma característica desenvolvida desde o início da humanidade. Na perspectiva científica é uma técnica que permite efetivar um “ciclo de identificar, conhecer, reconhecer e proporcionar a síntese frequente sobre o conhecimento dos fenômenos que nos cercam” (SILVA, 2013).

Dentre as modalidades de observação elencadas pelo campo de pesquisa educacional optamos por três tipos interligados entre si, descrita no esquema a seguir:

Esquema 1 -Tipo de observação selecionada



Fonte: (Da autora, 2019).

O tipo de observação Assistemática é, segundo Gil (1999, p. 112), uma modalidade que está “dirigida ao conhecimento de fatos ou situações que tenham certo caráter público, ou que pelo menos não se situe estreitamente no âmbito das condutas privadas [...]”. Já o tipo de observação Não-participante possibilita que o pesquisador, de acordo com Lakatos e Marconi (1999, p. 92): “presencia o fato mais não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais a função de espectador [...] [porém] consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático”. O terceiro tipo de observação, Da vida real também é de ordem relacional. Em suas pesquisas, Halbwachs (1990, p. 71) têm colocado que “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”.

Consideramos que o uso dos três tipos de observação permite que o/a pesquisador/a tenha mais chances de chegar mais próximo do objetivo pretendido. Na pesquisa de campo, segundo Iturra (1986, p. 157), trata-se de uma técnica fundamental, tendo em vista que abre margem para identificar e “obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento”.

Também é importante ainda destacar que a escolha desta técnica implica em uma tomada de posição, em que o/a pesquisador/a já se encontra envolvido com o objeto de pesquisa delimitado. O registro de acontecimentos no interior do ambiente escolar foi imprescindível para responder a questão de pesquisa, durante essa ação registramos em quais circunstâncias estes acontecem e por que se manifestam da forma percebida e não de outra.

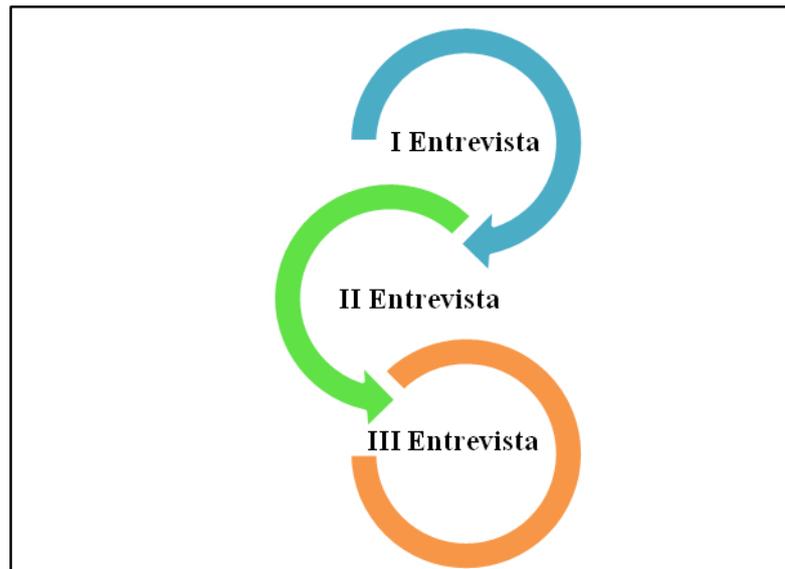
Por meio do uso de técnicas de observação tivemos acesso a um conjunto de ditos e estratégias que entraram em cena e que são capazes de produzir os sujeitos, ou seja, de subjetivar. Claro que o aproveitamento da observação torna-se mais evidente quando se deixa explícito o que se pretende observar, como, quando, porque e quem observar. Para tanto foi elaborado o Roteiro de Observação (Anexo D) para que fossem registrados aspectos de relevância para compreensão das práticas discursivas em jogo, como: o contexto espacial onde se deu o acontecimento, os sujeitos enunciadore e o sexo de cada um, a prática social em que estavam envolvidos, os enunciados proferidos e as circunstâncias que os motivaram a proferi-los.

Por sua vez, recorremos ao uso da técnica de entrevista para dá conta do quarto e último objetivo: Descrever algumas experiências de jovens estudantes e alunos egressos indicando certos efeitos de discursos circulantes na família, na comunidade, na escola e em suas vidas. Para Mondada (1997, p. 59) a entrevista é “um acontecimento no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão sobre o mundo”. Acontecimento esse que se dá mediante constante negociação, instante em que os sujeitos envolvidos se interligam em uma única e exclusiva vivência não sendo mais possível recuperá-las conforme o contexto vivido anteriormente.

Assim, de acordo com Medina (1995, p. 6): “a experiência de vida, o conceito, a dúvida ou o juízo de valor do entrevistado transforma-se numa pequena ou grande história que decola do indivíduo que a narra para se consubstanciar em muitas interpretações”. Há diferentes estilos de entrevistas, estruturadas obedecendo a determinado padrão, e as não estruturadas em que há roteiro de tópicos (RIBEIRO, 2008). Essas últimas permitem uma maior liberdade em organizar os conteúdos, estabelecer a sequência e número de perguntas a serem feitas. Em virtude de que o estilo da segunda amplia as chances de chegar mais próximos dos sujeitos, optamos em utilizá-la.

Outro tipo de entrevista que despertou nosso interesse foi a do tipo em profundidade. Pois, as chances são maiores de identificar quais as implicações à vida escolar e pessoal de estudantes homossexuais do discurso produzido em seus contextos de sociabilidade sobre a homossexualidade. A seguir representamos o estilo selecionado a partir do seguinte esquema:

Esquema 2 -Ciclo de entrevistas não estruturadas



Fonte: (Da autora, 2019).

Por ser um tipo de procedimento que se constitui a partir de três entrevistas, realizadas em momentos distintos, com o mesmo entrevistado e com duração de 90 minutos cada uma, as chances são maiores de compreender como jovens homossexuais se constituem enquanto sujeitos de uma sociedade edificada sob o comando do macho. Desse modo, na primeira entrevista com estudantes e alunos egressos que transitam pela dimensão não heteronormativa, a pesquisadora solicitou que o entrevistado contasse suas experiências passadas em sua família, na escola, com amigos e comunidade e no trabalho. Tratou-se de um momento rico e extremamente importante para introdução de algumas indagações, refletiram a partir de perguntas que incitavam a pensar em como, quando e porque o acontecimento tinha se dado daquela maneira. Na segunda entrevista, a pesquisadora se concentrou nos detalhes das experiências do entrevistado. Por exemplo, solicitamos que o mesmo relatasse um momento de sua vida, desde o instante em que acordou até a hora de dormir. Na última, foram solicitadas algumas reflexões sobre o significado de suas experiências atuais a partir de um conjunto já limitado de questões.

Desse modo, por meio do uso da entrevista, houve a reconstrução de detalhes. Isso nos mostra que tal instante passa pela seleção de acontecimentos do passado, pois ao rememorar o passado se ativa uma série de impressões carregadas de significados. De modo geral, procuramos que cada entrevista realizada atendesse a um aspecto envolvido na construção de sua identidade sexual. Coube à pesquisadora manter a fluidez da informação e da intenção que cada uma se propõe. O tempo dado foi de noventa minutos para que o entrevistado reconstruísse suas experiências, relacionasse com suas vidas e refletisse sobre seu significado.

Sendo assim, a partir de conversas sobre esse acontecimento indagamos acerca de suas vivências. Por exemplo: qual a melhor lembrança de sua vida? Qual a pior lembrança? O que tem em seu corpo que você não gosta? Ditos extremamente importantes para a compreensão dos efeitos do regime de exclusão operada pela ordem discursiva com base em saberes de cunho higienistas, associados a padrões morais e de natureza religiosa. Cada momento foi direcionado por um roteiro temático. Ver anexos (E, F e G).

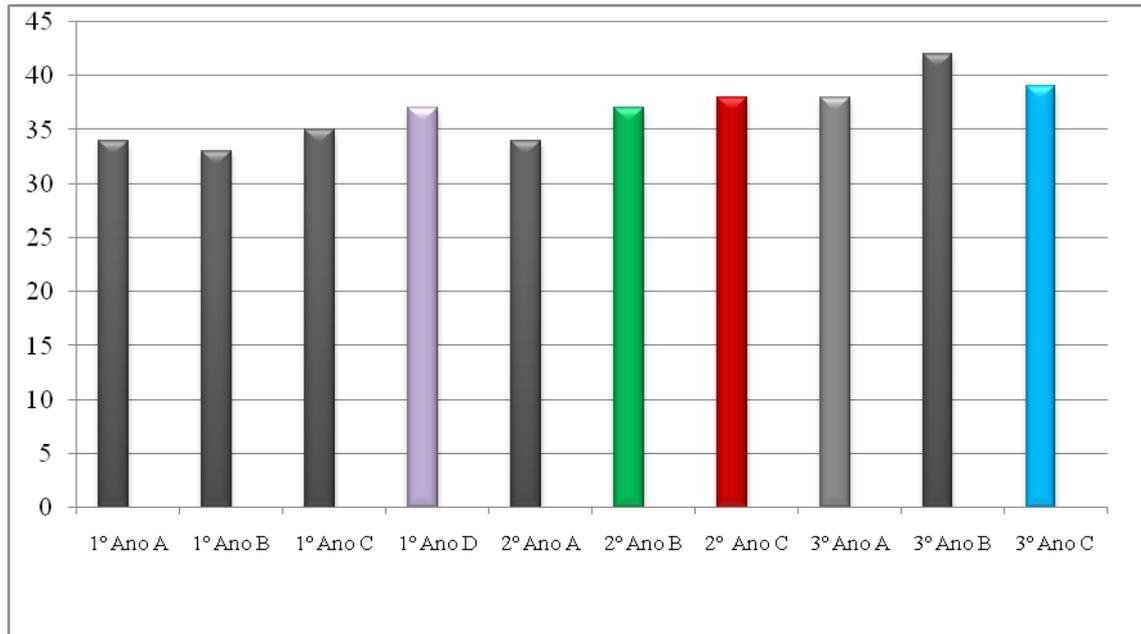
5.3 O contexto pesquisado

Trata-se de um estabelecimento de ensino da rede estadual que oferece o ensino integral situado em um dos municípios da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação da Mata Norte.

Uma equipe de seis profissionais da área de educação compõe a direção da escola. Em ordem hierárquica: diretora, diretora adjunta, analista de sistema, educador de apoio e coordenador de disciplina. As três primeiras funções são ocupadas por profissionais do sexo feminino, as duas últimas por educadores do sexo masculino. O corpo docente é formado por dezoito professores/as, sendo 06 (seis) do sexo masculino e 12 (doze) do sexo feminino. A maioria possui pós-graduação *lato sensu*. Somente uma pessoa do sexo feminino possui apenas a graduação.

Em 2017, sob a orientação da Instrução Normativa publicada pela Secretaria de Educação Estadual nº 04/2016 publicada no Diário Oficial do dia 03/12/2016, a unidade escolar distribuiu os 367 (trezentos e sessenta e sete) estudantes matriculados, em 10 (dez) turmas. Vejamos o gráfico a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos/as alunos/as nas turmas dos três níveis de ensino em 2017



Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Quatro (04) turmas (A, B, C e D) no 1º Ano e 03 (três) turmas (A, B e C) no 2º Ano e 3º Ano. Desse conjunto de turmas, só observamos aulas em quatro turmas, as que estão em destaque no gráfico. Ou seja, 1º Ano D, 2º Ano B, 2º Ano C e 3º Ano C.

O trânsito de jovens que se autodeclararam homossexual já é uma realidade cada vez mais frequente nas escolas da região, a escola aqui pesquisada não foge à regra. Quando em 2015 estivemos no estabelecimento de ensino para tratar da pesquisa, a diretora relatou que, em 2013, um aluno trouxe da casa dele dentro da mochila escolar, escondido da família, roupas típicas do vestuário feminino. Após iniciar as aulas, ele foi até ao banheiro feminino trocou de vestimentas, e se dirigiu à sala de aula, queria que a escola o deixasse fazer uso destas no ambiente escolar. Na conversa mantida com o aluno, juntamente com professores, explicou que a escola não poderia concordar com a decisão dele, haja vista que não saiu de sua casa vestido daquela forma. O relato nos mostra um pouco do quanto os estudantes homossexuais esperam da escola.

No ambiente escolar, o controle dos discursos, gestos e atitudes dos/as alunos/as é feito de diferentes formas. A título de exemplo, o Código de Condutas para estudantes das escolas de Referência em Ensino Médio entregue anualmente a cada estudante no primeiro dia de aula no início do ano letivo. Este é enviado pela Secretaria de Educação Estadual, constitui um conjunto de normas compiladas em dezoito itens, especificados no esquema a seguir (Imagem 19).

Figura 3 - Código de conduta para estudantes das escolas de referência em ensino médio

CÓDIGO	DE CONDUTA PARA ESTUDANTES DAS ESCOLAS	DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> •O que é a Escola Semi Integral •Patrimônio da Escola e de seus Frequentadores •Cumprimento do horário •Supervisão das atividades dos alunos <ul style="list-style-type: none"> •Silêncio •Uso do Livro Didático 	<ul style="list-style-type: none"> •Educação Física •Fumo e Bebidas •Lanches de Refeições •Cuidados no Laboratório <ul style="list-style-type: none"> •Avaliações •Prazos e Tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> •Comportamento fora da Escola •Presença dos responsáveis, na escola <ul style="list-style-type: none"> •Namoro na escola •Uso do Sanitário/Bebedouro •Faltas •Co-responsabilidade

Fonte: Itens que constam no material entregue pela escola com os preceitos de comportamento estabelecidos pela Secretaria da Educação – arquivo pessoal da Escola.

Trata-se de um material que traz na capa a logomarca da Secretaria de Educação do Estado e do Programa de Educação Integral. A autoria é institucional. É um documento normativo, isto é, regras que a instituição estabelece para controlar e regular a vida estudantil.

De acordo com o código, compete à equipe gestora e aos estudantes incentivar a presença dos pais/responsáveis no dia a dia da escola. A norma prescritiva sobre o cumprimento do horário e a supervisão das atividades dos alunos envolve a vigilância contínua sobre o corpo estudantil. A norma prescreve o aceitável e o não desejável. Há um conjunto de forças que atua quase de forma imperceptível no espaço escolar. Nomeadamente compõem esse conjunto: as normas escritas, a vigilância da direção sobre os professores para cumprir as normas e dos últimos sobre os alunos.

O horário, procedimento que controla o início e término das aulas, agrega também a indicação de conteúdos e, por vezes, de atividades a serem desenvolvidas em cada série de acordo com o previsto. Desta forma, ficam estabelecidos modos de gerir o tempo dos indivíduos e, concomitantemente, os capacita para atuar na sociedade. Essas operações ratificam a afirmação de Foucault (2014, p.157) que: “o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização”. Desse modo, a seriação do tempo trouxe o exercício como procedimento. Segundo Foucault (2014, p. 158), o exercício é a “técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas”.

O Código de Conduta sinaliza que a supervisão do exercício dos alunos nas escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco deve ser efetivada pelos educadores em sala de aula e nos laboratórios; por monitorias dos próprios estudantes, pelos próprios parceiros, pela Equipe Gestora e por convidados ou palestrantes.

A orientação dada de como se deve processar a supervisão dos alunos nas escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco se constitui em um exemplo claro da vigilância sob os sujeitos e da multiplicidade de olhares necessários para a execução de ações que se estendem para uma sujeição dos indivíduos. Temos aqui mais uma evidência de que o poder se manifesta como ação sobre as ações de outros sujeitos.

Ao que parece, estudantes que não se comportam conforme as normas prescritas são solicitados/as a responderem pelos seus desvios. Instantes dessa natureza podem ser favoráveis para a produção de alguns efeitos, entre os quais: o do reconhecimento do erro, de sua condição de diferente, de culpabilidade, de inferioridade e da vontade de se adequar a norma prescrita.

Todo esse mecanismo normativo procura estabelecer a homogeneidade. A norma opera no interior de um sistema de igualdade que denuncia, de forma gradativa, as diferenças individuais dos que estão submetidos a ela, rotulando-os de forma a excluir alguns grupos e incluir outros. A norma prescreve os ditos e não-ditos no interior das instituições disciplinares, entre as quais está a escola.

5.4 Participantes

A amostra se constitui de forma heterogênea. Observamos práticas discursivas de professores/as, alunos/as, direção escolar, da equipe da Coordenação Geral da Educação Integral e Profissional da GRE Mata Norte e do ex-regente da Banda Marcial da escola.

5.5 Contextos observados

Observamos contextos diversos. Das dez turmas formadas no ano de 2017 só foram observadas aulas em quatro turmas. Pois, nestas existiam estudantes que se autodeclaravam homossexual no ambiente escolar. Quando estivemos na escola no primeiro semestre solicitamos que a diretora, individualmente, falasse com estudantes que assumem essa identidade sexual sobre a pesquisa, procurando saber deles se tinham interesse em ser entrevistado. De acordo com ela, dos que declaravam transitar por essa dimensão sexual,

apenas cinco aceitaram. Diante desta informação, decidimos então observar aulas somente nas turmas dos estudantes que tinham aceitado o convite.

Antes de dar início às observações em sala de aula, tivemos um encontro com cada um dos cinco estudantes. Este se deu no dia 02 de agosto de 2017. Em linhas gerais, no encontro, a pesquisadora se apresentou, falou da pesquisa, procurou saber o nome do aluno, a idade, o lugar onde mora e com quem e se na escola ele/a escuta coisas que, de forma direta ou indireta, tem a ver com a homossexualidade, e, por fim, solicitou a assinatura do termo de consentimento.

Os alunos foram nomeados de A e enumerados de 1 a 5. O aluno A1 é um jovem de 18 anos, do sexo masculino, estuda no 2º Ano B, mora na sede da cidade, com a mãe, o irmão, seu padrasto e seu avô. Após assinar o termo voltou para sala de aula. O aluno A2, estudante de 17 anos, do 2º Ano C, do sexo masculino, também residente na sede da cidade, mora com o pai, a mãe e uma irmã. Por ser menor de idade levou o termo de compromisso a ser assinado pela mãe ou pelo pai, entregando posteriormente.

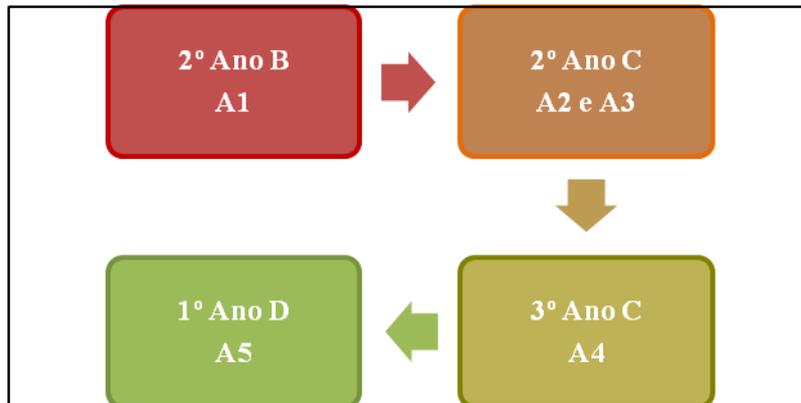
O aluno A3, estudante de 17 anos do 2º Ano C, do sexo masculino, residente em um dos distritos do município, se recusou a levar o termo de compromisso para ser assinado por um dos responsáveis alegando que sua mãe seria capaz de expulsá-lo de casa caso chegasse com o documento. O aluno A4, estudante de 20 anos, do sexo feminino, do 3º Ano C, também reside na sede da cidade, mora com a mãe. Também, informou que antes era heterossexual, mas que, nos últimos anos, passou a sentir prazer por outra pessoa do mesmo sexo.

Por fim, o aluno A5, estudante de 16 anos, do 1º Ano D, mora na cidade, com o padrasto e a mãe e duas irmãs. Também com medo de ser expulso se recusou a levar o termo de compromisso. De modo geral, os cinco jovens disseram que coisas desagradáveis são ditas no ambiente escolar por colegas, como palavrões e apelidos pejorativos.

O medo de ser expulso de casa pode está relacionado com possíveis ameaças no ambiente familiar em função das prováveis desconfianças. Além de lidar com esse medo, a agressão a jovens homossexuais nas ruas da sede do município já é uma realidade, o estudante aluno A1 relatou ter sido vítima de violência física.

O esquema a seguir apresenta as turmas observadas situando em cada uma os cinco estudantes que assumem uma identidade sexual diferente da heteronormativa no ambiente escolar.

Esquema 3 -Sequência dos contextos de sala de aula observados por etapas



Fonte: (Da autora, 2019).

Nestas turmas, observamos nove aulas no 2º Ano B, cinco aulas no 2º Ano C, nove aulas no 3º Ano C e sete aulas no 1º Ano D, totalizando trinta aulas de disciplinas diversas. As aulas são de cinquenta minutos e em cada dia letivo são ofertadas nove aulas, sendo cinco pela manhã e quatro aulas pela tarde. Na análise nos debruçamos sobre as relações de poder e saber que se cruzam e se complementam na hierarquia de poder entre autoridades do discurso pedagógico e aluno/a.

Estamos chamando autoridades do discurso pedagógico aqueles profissionais que dispõem de um saber apreendido em espaços de produção de saber, como universidades, faculdades, conservatórios de músicas, entre outros. Por dispor de um saber reconhecido socialmente exerce controle sob os/as alunos/as, como professor/a, diretora, coordenador de apoio, coordenador de disciplina, técnica educacional, entre outras.

De agosto a dezembro de 2017 frequentamos o estabelecimento de ensino quinze vezes, sendo nove para observamos as atividades e seis para realizarmos a entrevista. Além da sala de aula, outros contextos foram observados. No pátio observamos as seguintes atividades: recreação, refeições, gincana, ensaio e apresentação de peças e reunião. No Laboratório, prática da disciplina de Química. Já na Quadra de Esportes, as práticas de Educação Física e palestra com a turma de estudantes do 3º Ano. No 2º Ano C, observamos a formação continuada na escola direcionada ao corpo docente e a direção da unidade escolar ministrada pela equipe da Coordenação Geral da Educação Integral e Profissional da GRE Mata Norte. E no 1º ano D a mesa redonda intitulada “Adolescência e Vulnerabilidade das Doenças Sexualmente Transmissíveis”.

Todo o conjunto de atividades observadas esteve sob o comando de um/a ou mais autoridades do discurso pedagógico. O quadro Cronograma de Observação especifica o período em que foi observada cada atividade. Vejamos:

Quadro 3 -Cronograma de Observação

Atividades	Período de observação				
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Aulas	x	x	x	-	
Recreação	x	x	x	-	
Refeições	x	x	x	-	
Gincana	x	-	-	-	-
Ensaio e apresentação de peças	-	x	x	-	-
Reunião	-	x	-	-	-
Formação	x	-	-	-	-
Práticas de Educação Física	-	x	x	-	-
Prática em Laboratório de Química	-	x	-	-	-
Palestra	-	-	-	x	-
Mesa Redonda	-	-	-	-	x

Fonte: (Da autora, 2019).

Durante as observações, foram proferidos enunciados alusivos à homossexualidade, sendo registrado no Roteiro de Observação. Além do uso do roteiro, usamos gravador de voz sendo posteriormente feita a transcrição das falas. Também não houve nenhuma interferência da pesquisadora nem no planejamento tão pouco na condução das atividades realizadas.

Na contagem dos enunciados analisamos também as transcrições das falas, pois nem sempre foi possível registrar todos os ditos proferidos. Por isso, utilizamos as duas fontes para fazer o levantamento geral das coisas ditas. Tendo o cuidado de observar o que tinha sido registrado no primeiro instrumento e o que aparecia no segundo, para que fosse evitada duplicidade na consolidação das informações. A quantidade de enunciados proferidos em cada contexto de observação foi consolidada em quadro. Nos quadros relacionados aos contextos de sala de aula especificamos as disciplinas escolares observadas, a quantidade de aula, os objetos de ensino abordados, os sujeitos enunciadorees (professor e/ou aluno), o sexo e a quantidade de enunciados proferidos por cada sujeito associados ao controle e regulação da homossexualidade. Já nos demais contextos, especificamos os outros tipos de atividades desenvolvidas.

No mês de agosto, observamos aulas no 2º Ano B, 2º Ano C e 3º Ano C. No dia 07 de agosto de 2017 acompanhamos as aulas ministradas no 2º Ano B, o horário de recreação e refeição. O quadro 4 apresenta a quantidade de enunciados proferidos no 2º Ano B. Vejamos:

Quadro 4 - Enunciados alusivos à homossexualidade no 2º Ano B

Disciplina	Quant. de aulas	Objeto de ensino	Sujeitos enunciadores							
			Professor				Alunos			
			Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Sexo/Quantidade de enunciados proferidos			
			M	Q	F	Q	M	Q	F	Q
Língua Portuguesa	2	Redação			x	5	x	3	x	2
Física	1	Calor	x				x	6	x	1
Biologia	1	Esponjas	x				x	3	x	1
História da Arte	1	Arte Neoclássica			x		x	3		
Espanhol	1	Dias de la semana			x		x	3		
Matemática	2	Circunferência			x		x	6	x	2
Sociologia	1	Estratificações Sociais	x				x	2	x	1
Total de enunciados proferidos						5		26		7

Fonte: (Da autora, 2019).

Dos trinta e oito enunciados, cinco foram proferidos pela professora da disciplina de Língua Portuguesa (01) quando se abordou os temas de redação propostos pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos últimos anos: Publicidade Infantil e Intolerância Religiosa no Brasil. Vinte e seis ditos, ou seja, a maioria foi proferido por estudantes do sexo masculino e sete enunciados por estudantes do sexo feminino. Os enunciados proferidos por alunos/as surgiram nas aulas das nove disciplinas, sendo a maioria de natureza pejorativa. No dia 14 de agosto de 2017, observamos as aulas do 2º Ano C, turma em que A2 e A3 estudavam.

Permanecemos os dois horários na escola, neste dia só houve aulas no horário da manhã, a tarde ocorreu a gincana estudantil em celebração ao Dia do Estudante. Também observamos os/as alunos/as no pátio no horário do recreio e da refeição. Vejamos o quadro com a quantidade de enunciados na sala de aula alusivos à homossexualidade.

Quadro 5 - Enunciados alusivos à homossexualidade no 2º Ano C

Disciplina	Quant. de aulas	Objeto de ensino	Sujeitos enunciadores								
			Professor				Alunos				
			Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				
			M	Q	F	Q	M	Q	F	Q	
Educação em Direitos Humanos	1	Projetos Sociais			x					x	1
Filosofia	1	Conhecimento	x	1			x	3			
Matemática	1	Circunferência			x						
Espanhol	2	Dias de la semana			x		x	6			
Total de enunciados proferidos				1				9			1

Fonte: (Da autora, 2019).

Notem que os números de disciplinas observadas foram menor em relação à turma do 2º Ano B. Dos onze enunciados alusivos à homossexualidade, os nove proferidos por estudantes do sexo masculino foram de natureza ofensiva. Destes, três foram ditos na aula da disciplina de Matemática e seis proferidos durante a aula da disciplina de Espanhol.

No dia 15 de agosto de 2017, observamos aulas no 3º Ano C, nesta turma estudava a aluna A4, só houve aula pela manhã, pois os/as alunos/as foram dispensados só retomando no dia 17, já que no dia 15, no horário da tarde e no dia 16, manhã e tarde, houve formação continuada para o corpo docente e a direção. Assim, no dia 15 além das aulas observadas acompanhamos apenas o horário do recreio. Vejamos a quantidade de enunciados alusivos à homossexualidade proferidos nesta turma.

Quadro 6 - Enunciados alusivos à homossexualidade no 3º Ano C

Disciplina	Quant. de aulas	Objeto de ensino	Sujeitos enunciadores							
			Professor				Alunos			
			Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Sexo/Quantidade de enunciados proferidos			
			M	Q	F	Q	M	Q	F	Q
Matemática	02	Reta			x		x	2	x	1
Inglês	02	Will Future	x				x	1		
Sociologia	01	Democracia e Tirania	x							
Português	02	Literatura brasileira			x	1			x	2
História	02	Segunda Guerra Mundial			x	1				
Total de enunciados proferidos						2		3		3

Fonte: (Da autora, 2019).

No total foram oito, sendo sete enunciados alusivos à homossexualidade e um associada a dupla moralidade imposta a sociedade brasileira para exaltação do sujeito

masculino expresso pela docente da disciplina de Português. Na aula de Matemática os enunciados foram ditos por dois estudantes do sexo masculino e uma do sexo feminino; na aula de Inglês por um do sexo masculino e na aula da disciplina de Português, por duas estudantes. A maior parte foi de natureza depreciativa. Na aula da disciplina de História, a docente chamou a atenção da turma de estudantes para os grupos de indivíduos exterminados nos campos de concentração nazista (judeus, ciganos e homossexuais).

No dia 17 de agosto, observamos a formação continuada para o corpo docente e direção, ministrada pelas técnicas da CGIP (Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional) da GRE Mata Norte. A Gerência Regional de Educação é uma das unidades de educação que responde pelas políticas educacionais fomentadas pela Secretaria de Educação Estadual sediada na capital do estado.

Estas unidades são instâncias de poder-saber responsáveis pela condução das políticas educacionais da rede de ensino estadual em cada região. No geral, são dezesseis Gerências Regionais distribuídas pelo Estado de Pernambuco. Em cada unidade há uma equipe que responde pela política de educação integral e pelas escolas técnicas. Na GRE Mata Norte são três técnicas: uma responsável pela coordenação e duas exercem funções subordinadas à primeira.

Só ficamos cientes da realização da formação quando o educador de apoio na segunda-feira, dia 14 de agosto de 2017, passou nas salas de aula avisando que na quarta-feira e na sexta os/as estudantes seriam dispensados das aulas devido à formação programada pela equipe da CGIP da GRE Mata Norte. Estávamos no 2º Ano C, quando foi dada a notícia, de imediato, o aviso surtiu dois efeitos: a euforia dos/as estudantes e a curiosidade em observá-la diante do lampejo de que talvez em formação conduzida por autoridades do discurso pedagógico ligadas diretamente ao sistema de ensino fosse dito algo relacionado à homossexualidade.

Pois as práticas pedagógicas não só lidam com o ensino propriamente dito, mas também com disciplinamento para obtenção de corpos úteis e dóceis e com a vigilância em torno da sexualidade e do gênero. Assim, caso seja dito, o que é dito, como é dito e como se posicionam as autoridades institucional, que, de forma direta e/ou indireta, exercem relações de poder-saber sobre os corpos dos/as estudantes.

Por isso, consideramos que a observação da formação poderia nos fornecer mais elementos para analisar como ocorre o controle e a regulação da homossexualidade nas práticas escolares. Já que, segundo Veiga-Neto (2007, p. 48): “a análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda outra ordem de coisas que se pode

chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.”.

Na atualidade, discursos científicos, médicos, morais e religiosos, educacionais, midiáticos e jurídicos por meio de verdades sobre sexualidade, demarcam lugares sociais entre os sujeitos. Enquanto se registra avanços e conquistas relacionadas à diversidade sexual, discursos de ódio, intolerância e interdições veladas contra homossexuais surgem com mais visibilidade. Por isso, consideramos que havia razões para se falar de homossexualidade durante a formação de professores, pontuamos algumas. Vejamos:

A primeira razão se desenha pela própria política de educação integral na rede de ensino estadual em curso, instituída através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008) e pelo fato de que na matriz curricular consta a disciplina de Educação em Direitos Humanos. Isso sinaliza que, provavelmente, temas relacionados à discussão de gênero e sexualidade são abordados em sala de aula nas escolas de educação integral.

O site da Secretaria de Educação de Pernambuco (2015, p. 1) informa que o modelo de educação integral implantado tem por base a concepção de “educação interdimensional como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo”. Ressalta, ainda, que a Educação Interdimensional está direcionada para o desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Mais uma evidencia de que o Estado de Pernambuco vem reafirmando uma educação pautada no exercício da cidadania e no protagonismo juvenil para dar conta da formação de um determinado tipo de jovem crítico, criativo e ético, ou seja, um sujeito autônomo, competente, solidário e produtivo. Busca-se, então, a formação de sujeitos de direitos de forma plena.

A segunda razão, a garantia de que estudantes travestis e transexuais da rede que desejam utilizar o nome social na ficha de matrícula, em fichas de frequência e em cadernetas eletrônicas sejam efetivadas conforme Instrução Normativa nº 02/2016, publicada no Diário Oficial do Estado em 17 de novembro de 2016.

Desse modo, pressupomos que a equipe da Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional (CGIP) poderia em algum momento orientar para práticas discursivas mais simétricas a fim que o corpo docente e a direção da escola pudessem tomá-las como parâmetros para as suas atividades pedagógicas e de gestão escolar. Já que a rede de ensino persegue uma educação interdimensional direcionada ao exercício da cidadania e o protagonismo juvenil.

Práticas discursivas simétricas correspondem a um tipo de modalidade discursiva em que as relações de poder e saber são flexíveis. O exercício sistemático de perguntas estimula reflexão e inserções sobre um determinado fenômeno, procurando interpretá-lo sob diferentes ângulos. Opõe-se a uma prática assimétrica, nela o sujeito falante exerce mais poder que o outro, por exemplo, na relação de ensino e aprendizagem (CARRIÃO, 2010).

A terceira razão, a relação entre o Estado, a Sociedade Civil e o Movimento LGBT pela disputa por políticas públicas educacionais direcionadas à diversidade de gênero e orientação sexual no interior das escolas públicas. A título de exemplo, tem-se o Plano Estadual de Educação de Pernambuco e Planos Municipais de Educação, para o período de 2015-2025, dos seus cento e oitenta e quatro municípios, que suprimiram tais questões de seus documentos. Essa ausência também pode ser constatada no PNE 2014-2024 e na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação de todo o país.

A quarta razão, a crescente onda de erotização dos corpos infanto-juvenil na contemporaneidade promovida por diferentes espaços movidos pelo mercado de consumo que, de forma sutil, tem estimulado de maneira precoce a heterossexualidade, a homossexualidade, a pedofilia e o incesto. Estes assuntos não são analisados aqui pela questão moral, mas sim, pelo aspecto emocional, relações que são rompidas e vivenciadas, em geral, de forma emocionalmente nebulosa.

Sob o incesto, por exemplo, o livro “Enquanto o Sono não vem”, destinado a crianças de sete a oito anos, contém o conto “A triste história Eredegalda” que trata do desejo de um rei em querer casar com a mais bonita de suas três filhas, como a menina se recusou, passou a ser castigada e acabou morrendo de sede. O paradidático chegou a ser distribuído pelo MEC após seleção do PNLD/Pnaic em 2014, mas acabou sendo recolhido em 2017 diante das críticas.

Já sob a estimulação precoce a orientação sexual, a título de exemplo, citamos o Aparelho Sexual e CIA, da Companhia das Letras direcionado à orientação sexual de alunos entre 11 e 15 anos de idade, que não foi adquirido pelo MEC em nenhum período. E, o kit anti-homofobia que seria distribuído para as escolas públicas, mas acabou sendo indeferido em 2011 pela Presidenta da República.

A quinta razão, a apropriação dos discursos na sociedade canavieira através de relações de poder de natureza machista e patriarcal. O que se sabe sobre a homossexualidade tem a ver com o que ouviram dizer dela pelos discursos de poder que disputa seu controle. Em síntese, o ser humano é um ser discursivo que se constitui através da linguagem.

A sexta razão, pela iniciativa da própria GRE Mata Norte que instituiu no ano em curso o Prêmio Calunga Estudos de Gênero, com objetivo de: 1) Estimular a produção de conhecimentos referente a questões de gênero e suas interseções (classe social, raça, etnia, geração, diversidade sexual e deficiência); 2) Valorizar as boas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais vinculadas à GRE/Mata Norte; 3) Contribuir para a construção de espaços educativos mais humanitários.

Portanto, as chances de se falar sobre a homossexualidade eram plausíveis, por parte da Gerência Regional de Educação da Mata Norte, através da equipe técnica da Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional responsável pelo direcionamento das escolas de ensino integral e técnicas na região. Portanto, a enunciação ou não de elementos discursivos nos auxiliaria a entender melhoras práticas discursivas no dia-a-dia da escola.

A carga horária da formação foi de doze horas, mas só foram observadas oito horas, durante a quarta-feira, já que na terça-feira à tarde tínhamos outro compromisso de ordem pessoal, não sendo possível participar do início da formação. Assim, na terça-feira, apenas observamos as aulas e o recreio no horário da manhã.

Durante a observação da formação fizemos anotações e gravamos a produção discursiva, no dia 16 sob o comando das três técnicas, a formação teve continuidade às 08h00min horas. Optamos em nomeá-las de Formadora e enumerá-las segundo a posição hierárquica institucionalmente ocupada pelas três. Assim temos: formadora (F1) responsável pela CGIP, formadora (F2) refere-se à técnica que atua diretamente com a primeira, e formadora (F3) refere-se à técnica oriunda do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), uma política educacional implantada durante o segundo governo de Miguel Arraes que sofreu descontinuidade nos governos seguintes.

Durante a discussão sobre Educação Interdimensional em Módulo não só registramos enunciados direcionados à vigilância dos discursos dos/as alunos/as relacionados à sexualidade, sobretudo a de caráter desviante conforme os padrões sociais, morais burgueses e saberes de cunho higienista com estreita relação a elementos de natureza religiosa. Mas também foram proferidos enunciados que trouxeram à tona a ocorrência de manifestações racistas, homofóbicas e xenofóbicas no interior da escola e reivindicações para que estudantes homossexuais fossem reconhecidos e respeitados.

No quadro a seguir especificamos o objeto de estudo, a posição institucional ocupada pelas autoridades do discurso pedagógico, o sexo e a quantidade de enunciados proferidos associados à sexualidade durante a formação.

Quadro 7 - Enunciados alusivos á sexualidade na formação continuada na escola

Objeto de estudo	Posição Institucional ocupada pelas autoridades do discurso pedagógico	Quant. de profissionais	Sexo/Quant. de enunciados proferidos			
			M	Q	F	Q
Educação Interdimensional em Módulo	Responsável pela CGIP	1			x	15
	Técnicas da CGIP sob o comando da responsável pela CGIP	2			x	
	Diretora	1			x	4
	Diretora Adjunta	1			x	
	Educador de Apoio	1	x	3		
	Prof. de Língua Portuguesa	2			x	6
	Prof. de História	1			x	6
	Prof. de Química	1	x	4		
	Prof. de Física	1	x			
	Prof. de Biologia	1	x			
	Professor de Matemática	2			x	
	Prof. de Sociologia/Filosofia	1	x			
	Prof. de Direitos Humanos	1			x	
Total de enunciados proferidos				7		31

Fonte: (Da autora, 2019).

O quadro nos indica que foram proferidos trinta e oito enunciados direcionados ao controle do discurso, comportamento e gestos dos/as estudantes. Há uma preocupação para que o corpo de estudantes do sexo feminino não se apresente de forma erotizada em atividades orientadas por professores, nem a equipe de estudantes façam uso de músicas, coreografias alusivas ao sexo, a prostituição e a homossexualidade.

No mês de setembro, observamos aulas no 1º Ano D, práticas da disciplina de Química no Laboratório, recreio, refeições, ensaio de grupo de estudantes sob o comando da professora da disciplina de História, reunião com os componentes da Banda Marcial e ex-regente. No dia 06 de setembro assistimos às aulas no 1º Ano D, por conta da apresentação da escola no desfile cívico no dia seguinte, a rotina da escola foi alterada, por isso, só observamos três aulas nesta turma, sendo da disciplina de Biologia.

No mês de outubro, a convite da professora da disciplina de Português, observamos a dramatização de duas obras literárias nesta turma. Isso se deu no dia 30 de outubro, uma baseada na obra de “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, romance escrito por Machado de Assis, publicado em 1881. Nessa atividade o aluno A5 atuou como personagem principal, também foi ele quem preparou o roteiro de como se daria a contação da história e o figurino a

ser usado. A outra encenação foi com base na obra de Eça de Queiroz, “A Cidade e as Serras” (1901). Nesse mês também observamos as práticas da disciplina de educação física.

No mês de dezembro retornamos à turma do 1º Ano D para observar mesa redonda sobre a temática Adolescência e Vulnerabilidade das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Esta se deu no dia 07 de dezembro, foi organizada por professores da disciplina de Biologia. Na mesa redonda foram discutidos os seguintes temas: Sistema Reprodutor Humano, Sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis.

O Sistema reprodutor feminino foi abordado por duas alunas do 2º Ano B. O professor da disciplina de Sociologia abordou a sexualidade em uma visão sociológica, durante a abordagem especificou a heterossexualidade, bissexualidade e homossexualidade como formas de viver a dimensão sexual. Instante em que o fenômeno homossexualidade foi colocado como um dos saberes do discurso pedagógico. Já a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis foi abordada por duas enfermeiras do Programa Saúde da Família.

De modo geral, nos três momentos que estivemos na turma do 1º Ano D registramos a seguinte quantidade de enunciados alusivos à homossexualidade. Vejamos o quadro 8:

Quadro 8 -Enunciados alusivos à homossexualidade no 1º Ano D

Disciplina	Quant. de aulas	Objeto de ensino	Sujeitos enunciadores									
			Professor				Alunos					
			Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Sexo/Quantidade de enunciados proferidos					
			M	Q	F	Q	M	Q	F	Q		
Biologia	05	Organelas Adolescência e Vulnerabilidade das Doenças Sexualmente Transmissíveis	x	1					x	8	x	1
Português	02	Dramatização de obras da literatura brasileira			x				x	1		
Total de enunciados proferidos				1						9		1

Fonte: (Da autora, 2019).

O quadro revela o surgimento de onze ditos relacionados à homossexualidade. Nove proferidos por estudantes do sexo masculino e um por jovens do sexo feminino, todos de natureza depreciativa. Na mesa redonda organizada por professores de Biologia, o professor da disciplina de Sociologia tratou do fenômeno sem caráter de anormalidade, no tempo de fala reservado a ele, se referiu à homossexualidade como uma opção sexual.

Além das aulas observadas no 1º Ano D no dia 06 de setembro, acompanhamos práticas da disciplina de Química no Laboratório de Química e de Biologia, instante em que foi realizado procedimentos sobre formas de separação de determinados tipos de misturas. O laboratório também é um contexto atravessado por relações de poder e saber, neste espaço a quantidade de ditos alusivos à homossexualidade foi mínima. Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 9 - Enunciados alusivos à homossexualidade no laboratório de química e biologia

Atividade	Sujeitos enunciadores							
	Professor				Alunos			
	Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Sexo/Quantidade de enunciados proferidos			
	M	Q	F	Q	M	Q	F	Q
Prática de Química	x				1			
Total de enunciados proferidos					1			

Fonte: (Da autora, 2019).

Nota-se que foi proferido somente um enunciado. Esse foi dito por um aluno quando o professor da disciplina de Química solicitou que um dos membros das equipes fosse até a pia e lavasse o Becker. Um dos alunos das equipes em que o aluno A5 se encontrava alegou que não iria, pois se tratava de serviço de menina. De certo modo se estabeleceu uma relação entre gênero e sexualidade. Como tudo é relacional no discurso, sabemos que são por meio das relações de poder e saber que são fixadas as diferenças e as desigualdades. Mas, afinal, quem define a diferença, quem de fato é considerado diferente, o que significa realmente ser diferente? Os processos de diferenciação implicam relações de poder em que a diferença é designada a partir de um determinado lugar que se põe como referência.

Na quadra de esportes, no mês de outubro observamos práticas da disciplina de Educação Física e no mês de novembro a palestra ministrada pelo educador de apoio para a turma de estudantes do 3º Ano. No dia 09 de outubro de 2017 observamos prática da disciplina de Educação Física com alunos da turma do 1º Ano D. No dia 10 com alunos do 2º Ano C. E no dia 13 de novembro acompanhamos a palestra relacionada à carreira profissional ministrada pelo coordenador de apoio para as três turmas do 3º Ano. Vejamos o quadro a seguir, que informa tais atividades escolares na quadra de esporte, os sujeitos enunciadores e a quantidade de enunciados alusivos à homossexualidade.

Quadro 10 - Enunciados alusivos à homossexualidade na quadra de esporte

Atividade	Sujeitos enunciadores							
	Professor				Alunos			
	Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Sexo/Quantidade de enunciados proferidos			
	M	Q	F	Q	M	Q	F	Q
Prática de Educação Física	x				x	11		
Palestra	x	1						
Total de enunciados proferidos		1				11		

Fonte: (Da autora, 2019).

O quadro nos indica que, durante as práticas da disciplina de Educação Física direcionadas às turmas de estudantes do 1º Ano D e 2º Ano C, foram proferidos onze enunciados alusivos à homossexualidade. Já na palestra direcionada às três turmas de estudantes do 3º Ano só foi proferido um, dito por parte do professor.

No pátio, de modo geral, no horário do recreio, da refeição e quando observamos a gincana, o ensaio da comissão de frente do desfile cívico e a reunião com membros da Banda Marcial escutamos ditos alusivos à homossexualidade. A maioria de caráter depreciativo, somente na reunião que não houve ditos dessa natureza. O quadro a seguir especifica quais foram as atividades observadas, os sujeitos envolvidos e a quantidade de enunciados aludidos.

Quadro 11 - Enunciados alusivos à homossexualidade no pátio

Atividade	Sujeitos enunciadores							
	Professor/ Ex-Regente/Coordenador				Alunos			
	Sexo/Quantidade de ditos proferidos				Sexo/Quantidade de ditos proferidos			
	M	Q	F	Q	M	Q	F	Q
Refeição					x	2		
Recreação					x	11		
Gincana					x	9		
Ensaio					x	6		
Reunião	x	1						
Total de enunciados proferidos		1		0		28		0

Fonte: (Da autora, 2019).

Essas atividades estiveram sob o comando de alguma autoridade do discurso educacional. Já que as observações nas quatro salas de aula apontavam que alunos são mais

suscetíveis a proferirem enunciados alusivos à homossexualidade, optamos em permanecer mais próximo de grupos de estudantes do sexo masculino, circulando no espaço sem se prender a um lugar específico. No total, foram vinte e oito enunciados registrados.

Notamos que as conversas entre alunos/as são regadas por expressões, como: “É o fresco”. “Diz fresco”, “Oi bicha”, “Veado” e/ou “Viado”, “Sai daí fresco”, “Aquele fresco”. Também foi registrado palavras e gestos que expressam o coito anal e ditos referentes a traição conjugal praticada por mulheres. Parecem-nos se tratar de modos de exercitar a vigília sob a diferença que constitui sua identidade heterossexual.

Depois de encerradas as observações nos contextos aqui especificados, consolidamos a quantidade geral de enunciados proferidos no quadro a seguir. Especificamos, à esquerda, os contextos ou prática sociais observados, a posição das autoridades do discurso, o sexo e a quantidade de enunciados surgidos. Já à direita, informamos os sujeitos posicionados na condição de alunos/as, especificando o sexo, e também a quantidade de enunciados proferidos pelos/as discentes. Vejamos então:

Quadro 12 - Quantidade geral de enunciados proferidos relacionados à sexualidade

Ordenamento dos Contextos/ Prática Social	Autoridades do discurso/Sexo/Quantidade de enunciados proferidos				Alunos(as)/Sexo/Quant. enunciados proferidos				
	Posição ocupada	M	Q	F	Q	M	Q	F	Q
Formação continuada na escola	Formadora (F1)			x	15				
	Diretora			x	4				
	Educador de Apoio	x	3						
	Prof. Língua Portuguesa (1)			x	5				
	Prof. Língua Portuguesa(2)				1				
	Prof. Química	x	4						
	Professora de História			x	6				
Sala de Aula do 2º Ano B	Prof. Língua Portuguesa (1)			x	5	x	3	x	2
	Prof. Física	x				x	6	x	1
	Prof. Biologia	x				x	3	x	1
	Prof. História da Arte			x		x	3		
	Prof. Espanhol			x		x	3		
	Prof. Matemática (1)			x		x	6	x	2
	Prof. Sociologia	x				x	2		1
Pátio	Coordenador de Disciplina/Professor/a/						28		

		x							
	Ex-regente da banda marcial da escola	x	1						
Quadra de Esporte	Prof. Educação Física	x				x	11		
	Prof. Filosofia	x	1						
Sala de Aula do 1º Ano D	Prof. Biologia	x				x	8	x	1
	Profº. Língua Portuguesa (3)	x				x	1		
	Profº de Sociologia	x	1						
Sala de Aula do 2º Ano C	Profª Educação em Direitos Humanos			x				x	1
	Prof. Matemática (2)			x					
	Prof. Espanhol	x		x		x	6		
	Prof. Filosofia	x	1			x	3		
Sala de Aula do 3º	Prof. Matemática (1)			x		x	2	x	1
Ano C	Prof. Inglês	x				x	1		
	Prof. Língua Portuguesa (2)			x	1			x	2
	Prof. História			x	1				
Laboratório de Química e de Biologia	Prof. Química	x				x	1		
Total de enunciados proferidos			11		38		87		12

Fonte: (Da autora, 2019).

O quadro indica que, na formação continuada na escola, a relação se estabeleceu entre equipe da CGIP (Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional) da GRE Mata Norte, docentes e direção escolar, sem a participação do alunado. Já nos contextos seguintes (sala de aula do 2º Ano B, pátio, quadra de esporte, sala de aula do 1º Ano D, sala de aula do 2º Ano C, sala de aula do 3º Ano C e laboratório de química), a relação se estabeleceu entre autoridades do discurso pedagógico e alunos/as. Apesar de se tratarem de relações diferentes, os indivíduos encontram-se posicionados em todos os contextos de forma desigual e móvel, tanto o/a professor/a em relação às formadoras, quanto o aluno em relação ao professor.

De modo geral, foram cento e quarenta e oito enunciados registrados. Quarenta e nove foram proferidos por autoridades do discurso pedagógico, a maior parte alusiva ao

controle da sexualidade de caráter desviante, que se assemelha com padrões morais, sociais burgueses e saberes higienistas do século XIX. Na formação continuada, em relação às outras autoridades que se inseriram no discurso o maior número de enunciados foi proferido pela formadora (F1).

Já por parte dos/as alunos/as foram noventa e nove enunciados, grande parte desse conjunto refere-se a estereótipos, gírias e palavrões associados à homossexualidade. São elementos discursivos que circulam em suas conversas, nos modos de se relacionarem com os/as colegas e nas situações de tensões, sobretudo por estudantes do sexo masculino. Sem caráter de desvio, o assunto sobre homossexualidade foi introduzido por uma minoria de docente ao que estava sendo abordado em sala de aula.

5.6 Sujeitos entrevistados

Dos cinco estudantes que a princípio tinham aceitado ser entrevistado, somente foi possível entrevistar o aluno A1 e A2. Os alunos A3 e A5 não participaram por ser menor de idade, com receio de serem expulsos de casa, se recusaram levar o termo de compromisso para ser assinado pelos pais/responsáveis. Já a aluna A4, no final de outubro, solicitou transferência para outra unidade escolar na capital do estado.

Além desses dois alunos (A1 e A2), entrevistamos mais dois alunos egressos que se autodeclararam homossexual. Estes foram nomeados e enumerados: AE1 (Aluno Egresso 1) e Aluno AE2 (Aluno Egresso 2). AE1, um jovem de dezoito anos, mora com a mãe, dois irmãos em um dos distritos do município, cursou o Ensino Médio na escola.

O contato com AE1 foi feito pela própria pesquisadora, visto que ele era seu amigo em uma das redes sociais. Já o contato com o aluno egresso AE2 se deu por intermédio do coordenador de disciplina, ao comentar sobre o interesse em entrevistar jovens que já estudara na unidade de ensino, o profissional se dispôs a consultar se AE2 tinha interesse em ser entrevistado. Após confirmação, a pesquisadora entrou em contato. Trata-se de um jovem de 29 anos, mora com a mãe e duas irmãs na sede da cidade.

As entrevistas ocorreram entre o mês de novembro e dezembro de 2017, sendo realizada em três momentos. As entrevistas com A1 e A2 se deu na própria escola. Tanto AE1 quanto AE2 optaram em ser entrevistado fora do ambiente escolar, sendo realizada na residência da pesquisadora.

5.7 Categorias de análise

A linguagem é agente estruturador da relação do homem consigo mesmo, com o outro, com a realidade, por meio dela o discurso se revela, se constitui por relações de poder e processos de saber (FOUCAULT, 2002). Neste trabalho, o termo saber tem o sentido de possibilidades de conhecimento científico e/ou prático, refere-se, portanto, a uma construção histórica produtora de verdades reveladas nas práticas discursivas. Dito de outra forma, a linguagem é a materialidade de como o sujeito se vê, observa o outro e o mundo, atribuindo-lhes sentido. Desse modo, estamos falando de construções históricas datadas em uma determina sociedade.

Na análise do *corpus* empírico procuramos esmiuçar as relações de poder e saber no contexto escolar, e em seguida descrevemos um conjunto de enunciados para que pudéssemos compreender os sentidos que o sujeito dá para a homossexualidade através de seus discursos. Por isso, a análise recaiu sobre a posição discursiva dos indivíduos validada socialmente, algo, intrinsecamente, associado à relação entre linguagem, vontade de verdade e história.

Na direção de compreender e explicar o que se diz ou se silencia sobre a homossexualidade no universo escolar notamos que tratamos o tempo todo de elementos de um conjunto de dispositivos estratégicos colocados em movimento nos últimos séculos com vista à fabricação de sujeitos por intermédio de determinadas práticas racionais e coercitivas. Os ditos proferidos nos contextos de enunciações, segundo semelhanças encontradas, foram incluídos em três categorias de análise, denominadas de práticas discursivas, cada qual de naturezas distintas, sendo enumeradas de um a três e definidas suas características, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 13 - Categorias de análises práticas discursivas

Nº Ord.	Tipo	Características
01	Vigilância da sexualidade	Evidencia elementos discursivos que entraram em jogo para controle e regulação da sexualidade, particularmente, da homossexualidade na escola. Elementos que estabelecem estreitas relações com padrões morais, sociais burgueses associados à religiosidade e saberes de natureza higienista do século XIX.
02	Visibilidade à homossexualidade sem caráter de desvio	Dar visibilidade à perseguição a homossexuais durante o nazismo, à intolerância no Brasil contra homossexuais e à diferença entre prazer de atos homo na espécie humana e em outros animais.
03	Resistência às práticas dominantes	Evidencia formas de lutas que tem se dado na escola em defesa do reconhecimento e respeito a jovens homossexuais.

Fonte: (Da autora, 2019).

Enumerado, especificadas as categorias de análise e as características de cada uma, destacamos que as três categorias de análises acomodam um conjunto de enunciados que entraram em funcionamento para a produção do discurso em torno da sexualidade. Vejamos no quadro a seguir a quantidade de enunciados incluídos em cada categoria de análise.

Quadro 14 - Quantidade de enunciados incluídos em cada categoria de análises

Prática Social	Categorias de análises: Práticas discursivas de		
	Vigilância da sexualidade	Visibilidades à homossexualidade sem caráter de desvio	Resistência às práticas dominantes
Formação continuada na escola	34	0	4
Aulas do 2º Ano B	36	2	0
Aulas do 2º Ano C	9	2	0
Aulas do 3º Ano C	7	1	0
Aulas do 1º Ano D	11	1	0
Refeição Recreação Gincana Ensaio Reunião	27	0	1
Laboratório de Química e de Biologia	1	0	0
Quadra de Esporte	12	0	0
Total	137	6	5

Fonte: (Da autora, 2019).

De modo geral, temos cento e quarenta e oito enunciados. Deste total, cento e trinta e sete foram incluídos na categoria de análise de Prática discursiva de Vigilância da Sexualidade. Seis na categoria de análise de Prática discursiva de Visibilidades à homossexualidade sem caráter de desvio e cinco na categoria de análise Prática discursiva de Resistência às práticas dominantes. Como podemos perceber, há uma vigilância bem expressiva sob a sexualidade de caráter desviante.

A análise recaiu sobre práticas discursivas relacionadas ao domínio do saber, produtoras de sujeitos históricos a partir de regimes de “verdades”. O saber, entendido como acontecimento, prática, materialidade, elementos de dispositivos em que a disputa belicosa pela dominação e submissão dos indivíduos, encontra-se amarrada às relações de poder. Assim, não há saber neutro, todo saber é político. Indicamos um conjunto de técnicas de poder que agem sobre os/as alunos/as e seus discursos, sobretudo quando se trata de ditos alusivos à homossexualidade. O termo técnica de poder está sendo empregado como

ações/estratégias que disciplinam e regulamentam a vida dos indivíduos conforme apontou Michel Foucault² em seus estudos.

Nas instituições disciplinares, os indivíduos são submetidos a um conjunto de técnicas de poder, a escola, como uma dessas instituições, emprega uma série de ações/estratégias para disciplinar e regular a vida dos/as estudantes. A título de exemplo, algumas ações derivadas desse modo de poder, como: verificar se o/a aluno/a está com o fardamento e calçado adequado para assistir as aulas e controlar a saída de aluno para o banheiro e/ou para o bebedouro em sala de aula, com base no sexo e na quantidade de indivíduos a ser liberados. São ações que estão de forma intrínsecas relacionadas ao exercício do poder disciplinar.

Na análise desse conjunto de enunciados proferidos indicamos que há “uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)”, ou seja, uma ou mais formações discursivas sobre a qual os enunciados se apoiam (FOUCAULT, 2010a, p.43). Dito isso, passamos então para o capítulo seguinte que trata da elucidação das relações de poder e de saber que posicionam os indivíduos no contexto escolar e agem de forma deliberada sob os/as alunos/as.

² As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (FOUCAULT, 1988, p. 183).

6 A REDE DE PODER E SABER DIRECIONADA AO CONTROLE DOS/AS ALUNOS/AS E DA HOMOSSEXUALIDADE

Neste capítulo trataremos de elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os diversos contextos observados no interior da escola e que, de forma quase imperceptível, agem sobre os discursos, os comportamentos e gestos dos/as alunos/as. Na descrição histórica analítica trouxemos à baila os três modos de objetivação que produzem sujeitos, em seguida, as relações de poder e saber que atravessam a unidade escolar e instituem os sujeitos, e, por último, anúncios desse feixe de relações no controle e na regulação da homossexualidade.

Segundo o pensamento foucaultiano, nas instituições disciplinares, os indivíduos, através de sucessivas aprendizagens, são levados a se reconhecerem como sujeitos úteis, dóceis e donos de uma sexualidade e de um gênero baseado na matriz heterossexual. O ser humano transformado em sujeito de uma determinada sociedade é efeito do investimento de um conjunto de técnicas de natureza disciplinar relacionada ao domínio do poder, de caráter discursivo associado ao domínio do saber e de estilo confessional ligada ao domínio do cuidado de si sobre o corpo.

As práticas que produzem sujeitos são instituídas por meio de lutas e desejos. A própria prática de ensino é atravessada pelo poder, a maioria das funções de fiscalização é duplicada por um papel pedagógico, que se liga, segundo Foucault (2014, p. 173), ao “ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierárquica”.

O conjunto de técnicas de produção de indivíduos direcionada a atender as exigências requeridas pela sociedade não só aparece na prática de ensino, mas também na prática daquele/a que dirige a escola e/ou que comanda as políticas de ensino, pois faz parte de uma rede de poder móvel e desigual que captura, divide e classifica os/as alunos/as posicionando-os na condição de aprendizes. Desse modo, de acordo com Foucault (1995, p. 235), o discente está “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

A vigilância hierárquica junto com a sanção normalizadora e o exame forma a tríade para o exercício de um poder que busca produzir saber a respeito dos indivíduos e administrar seus comportamentos, por meio da relação de fiscalização que integra a própria prática de ensino, não se trata de algo adjacente, mas, segundo Foucault (2014, p. 173), de “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”.

De um lado, têm-se as autoridades do discurso pedagógico que dispõem de um conjunto de técnicas direcionadas à promoção de mudanças de natureza física e subjetiva dos corpos. Por outro lado, em torno de cada aluno/a há todo um feixe de relações que se ligam às autoridades de modo que o poder opere em termos de produção e transformação dos indivíduos. Isso nos mostra que o poder se exerce mais do que se possui, os efeitos são diversos, entre os quais: mudanças de comportamento, cumprimento do horário previsto, uso frequente do fardamento escolar, formação de fila para que sejam servidas as refeições, realização das atividades requeridas pelo/a professor/a e/ou pela direção, comparecimento dos pais/responsáveis na reunião entre família e escola, apropriação de novos discursos de “verdades”, entre outros.

Nesse contexto o/a aluno/a encontra-se na condição de aprendiz e, desde cedo, tem sido incitado a cumprir o que se determina. Muitas vezes até mesmo contrário ao seu interesse é levado a fazer exame de sua consciência, a confessar suas ideias, seus atos e a se posicionar de acordo com a norma pré-estabelecida. De algum modo, no controle e regulação dos indivíduos no ambiente escolar há disputas de poder que provém de todos os lugares, sendo o corpo seu alvo preferido. Para Foucault (2016, p. 20) o poder visa “tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder”.

Contudo, há possibilidades de ressignificar os saberes e as relações de poder que os produzem em função de que há pontos móveis e transitórios de resistências na própria rede de poder distribuídos em toda estrutura social. Para Foucault (2016, p. 20): “de fato o poder produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdades”.

No exercício do poder as autoridades do discurso pedagógico não só estabelecem relações com a instituição formadora, com a política de educação do sistema de ensino, mas também com outros órgãos do poder público, do setor privado, filantrópico e ou até mesmo com entidades religiosas, sindicais, entre outras instâncias, sobretudo, com as regras de formação que instituem suas práticas. Por se inscrever num determinado lugar discursivo, elas estão liberadas a operarem sob os/as alunos/as de forma sistemática.

Nessa direção, em qualquer rede de ensino, no ato da matrícula os/as alunos/as são inseridos num determinado nível, ano ou modalidade de ensino e em uma determinada turma conforme o grau de escolaridade, faixa etária e sexo. Esses processos são pontos de partida para que autoridades do discurso pedagógico distribuam, individualizem, classifiquem e combinem os corpos segundo as regras formando quadros combinatórios, que estarão

disponíveis para uso do sistema de ensino de diferentes formas. A título de exemplo, a relação nominal fixada no mural da escola no primeiro dia de aula do ano letivo indicando a cada aluno/a a turma da qual fará parte é o resultado desse processo, cuja cópia será utilizada para compor a lista de frequência em sala de aula, bem como alimentar o banco de dados da própria escola e da Rede de Ensino, entre outras finalidades.

A disciplina é uma prática de organização do espaço e de sujeição dos indivíduos. A ação desse poder disciplinar garante que o/a aluno/a fique dependente a toda uma rede de poder que liga-o não só à comunicação de um conjunto de saberes pré-estabelecido no currículo, mas também às formas gerais de existência e de comportamento requeridos para o bom funcionamento da sociedade.

Para tanto, utiliza-se do exercício do olhar vigilante e hierarquizante sob o horário, o uso do fardamento, as vestimentas usadas nas apresentações escolares, à reprodução das normas da sexualidade heteronormativa, o relacionamento com as autoridades do discurso pedagógico e colegas, entre outras. Por isso, de acordo com Foucault (2014, p. 169), o interesse em “saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos”. Requer um controle do tempo, uma vigilância constante e um registro continuado de informação.

Ainda que a direção da escola detenha o poder de distribuir os/as estudantes e dividir o espaço da forma desejada, os sujeitos que ocupam essa posição, assim como o corpo docente e os demais profissionais da unidade escolar, também estão submetidos a regras de controle, pois há uma carga-horária a ser cumprida, bem como um currículo e um conjunto de atividades a serem desenvolvidos. Foucault (2014, p. 143) afirma que: “na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa dos outros”.

Assim, a escola, além de funcionar como uma instância de ensino, também hierarquiza, vigia e recompensa. Para Foucault (2014, p. 143): “ela individualiza os corpos por uma hierarquia que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. O disciplinamento sob o agir dos/as alunos/as através do olhar hierárquico, do exercício, da sanção-normalizadora e do exame, assegura-se sua sujeição. Desse modo, o exercício de práticas disciplinares de forma contínua e permanente produz modos de disciplinamento constantes, nos quais os indivíduos interagem, reagem de forma a constituir parte do comportamento. Segundo Foucault (2016, p. 24), isso indica que “o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber”.

Assim, em qualquer unidade escolar, independente da rede de ensino, todo/a aluno/a está submetido a um aparato de técnicas de poder que o vigia, impõe normas e o examina. Na escola, o exame é requerido em diversas situações. Por exemplo, no aferimento dos saberes ensinados, que pode se dar através de exercícios, avaliações, apresentação de trabalho individual e/ou coletivo, entre outras formas. Assim, o enunciado a seguir do professor da disciplina de Biologia para a turma de estudantes do 1º Ano D sinaliza um pouco de como se examina e o que se coloca para que o/a aluno/a realize. “Sim, organelas. Se liguem, vê que é uma atividade para ser feita nessa e na outra aula, eu já reservei dez minutinhos da última aula da gente, para dar o visto nos cadernos de vocês, é para terminar nesses dois tempos”.

“Dar o visto” se configura como um dos modos de se examinar o que foi escrito no caderno, se atendeu ao que foi determinado no tempo hábil, portanto, consideramos se tratar de uma técnica de controle sobre o que é produzido em sala de aula ou proposto para ser feita em casa. O exame sempre aparece de forma majestosa, ele é resultante da articulação entre as técnicas que vigiam e as que normalizam. Segundo Foucault (2014, p. 181): “no coração dos processos de disciplina ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam”.

O exame também se estende para atividade extraclasse. O aviso dado pela diretora nas turmas no dia em que antecedeu o desfile cívico apresenta sinais que combina técnicas de vigilância e de sanção normalizadora. Trata-se de um momento em que a escola vai às ruas da cidade se apresentar para a comunidade de modo geral. Vejamos então:

Portanto, a gente está lá carregando nas costas o nome da (**escola**), vamos deixar a brincadeira, os sorrisos, as anarquias, aquelas brincadeiras, para outro momento, porque quem eu ver indisciplinado, eu vou chegar pertinho e vou convidar para se retirar da fila. E você fica sem nota, sem seus pontinhos. Tá bem claro? A gente vai para a rua para brincar? Não, a gente vai para um desfile cívico, a gente vai representando a escola, então a gente vai se apresentar direito, ok? Sem nenhuma brincadeira (Depoimento da Diretora do estabelecimento estudado). (Grifo nosso)

O desfile cívico é resultado de uma das formas que o Regime Republicano encontrou para tornar as datas cívicas uma atividade escolar a fim de que a memória nacional fosse preservada. A preocupação com o corpo se expressa não só por meio de treinamentos, mas também através de orientações do que é permitido ou proibido, da vigilância durante a execução de seus movimentos e das suscetíveis punições a que está sujeito. Tudo isso, para que cada aluno/a exerça um maior controle sobre seu próprio corpo de modo que se torne tão obediente quanto útil.

O exercício do poder se manifesta entre os indivíduos, trata-se de algo relacional, na conversa entre a diretora e a turma de estudante se exercita o poder claramente através do que se anuncia a favor de que a imagem da escola seja preservada.

Sendo assim, no ato de ensinar ou dirigir, a unidade escolar estabelece uma relação de poder que mobiliza saberes a favor da prática que a autoridade do discurso se encontra posicionada, já que os indivíduos que se ligam a ela devem expressar o poder em toda sua positividade, ou seja, o cumprimento do que foi solicitado previamente, pois caso não se cumpra, estarão sujeitos a sanções. Desse modo, segundo Foucault (1995, p. 243), o exercício do poder trata-se de “uma ação sobre a ação dos outros, sobre ações atuais e eventuais, futuras ou presentes [...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis [...] tendo o pressuposto inalienável da liberdade”.

De forma mais específica, conforme pontamos no capítulo anterior, observamos produções discursivas em aulas ocorridas em quatro turmas distintas, no pátio escolar, no laboratório de química, na quadra de esportes, na formação continuada ocorrida na escola, nos corredores, escadarias e nos mais diversos contextos físicos. Em sala de aula, o/a docente controlou o discurso por ocupar uma posição institucionalmente autorizada em função de dispor de um saber exclusivo e privilegiado socialmente, enquanto o/a aluno/a se inseriu neste sob os comandos dados, pois o saber assegura poder sobre os que dispõem de menos saber qualificado como sendo verdadeiro.

Por meio dessas relações inerentes à prática de ensino, se produz sujeitos dóceis e úteis e se evita condutas desviantes, sobretudo as relacionadas à sexualidade indecente. Pois, conforme Foucault (2005, p. 54): “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado como saber”.

Para aprofundarmos na elucidação das relações de poder e de saber que posicionam, atravessam e afetam os/as alunos/as no interior da escola, adentramos na descrição dos contextos especificados e/ou ações. Iniciamos tal descrição pelo contexto espacial do 2º Ano B conforme esquema apresentado na trilha metodológica.

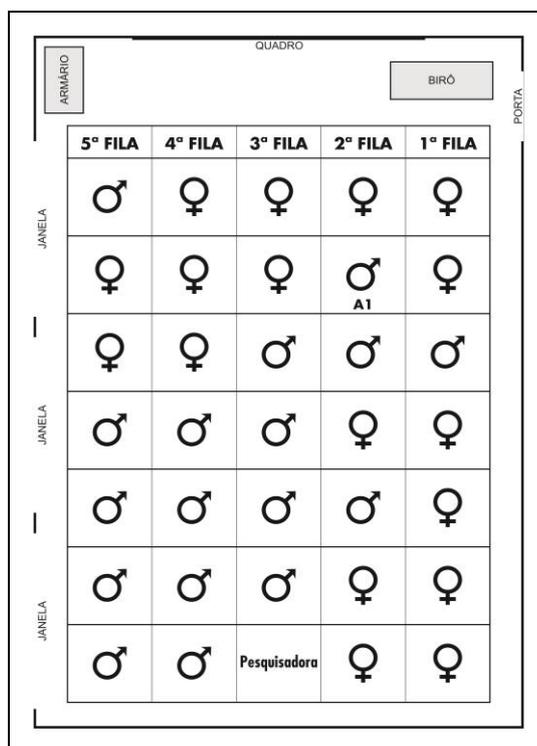
De modo geral, na descrição, indicaremos de forma mais concisa as relações de poder e saber que atravessa o interior da escola com vista a responder como ocorre o controle e a regulação do discurso relacionado à homossexualidade em estabelecimento de ensino situado em um dos municípios da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco.

6.1 Contexto espacial do 2º Ano B

No dia em que observamos um conjunto de aulas na turma do 2º Ano B, dos trinta e sete estudantes matriculados nesta turma só havia trinta e dois, sendo dezesseis de cada sexo. A distribuição dos indivíduos no espaço é uma das primeiras técnicas do poder disciplinar ou disciplina. De acordo com Foucault (2014, p. 144), por meio dela “o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre”.

Para efeito de visibilidade e pela posição assumida por Foucault (2014) sobre a distribuição dos corpos, faz-se necessário dar destaque à organização dos mobiliários em sala de aula e a distribuição dos indivíduos. Observamos então o mapa ilustrativo da sala de aula do 2º Ano B (Figura 4).

Figura 4 - Mapa ilustrativo da sala de aula do 2º ano B



Fonte: (Da autora, 2019).

Não há no sistema escolar nacional legislação especificando como deve ser a organização da sala de aula. Em princípio, fica a critério da unidade escolar, todavia a estrutura física da sala já aponta direcionamentos de como será o arranjo. Por exemplo, ao se posicionar a lousa cria-se a expectativa que alunos/as e professor/a ficarão em posição onde possam visualizá-la.

Na distribuição de posições físicas de onde ficarão professor/a e alunos/as usa-se o discurso internalizado sobre qual é o papel do professor e do/a aluno/a e como deve ser

estabelecida a relação entre ambos. De um lado, compete ao professor falar dos objetos que seu discurso lhe autoriza a discorrer, usar estratégias metodológicas direcionadas para a inserção do/a aluno/a no ato discursivo e na realização dos exercícios, além de propor formas de avaliar sua participação na produção do conjunto de saberes processado. Do outro, cabe ao/à aluno/a participar do discurso, escutar, tirar dúvidas, fazer perguntas, realizar tarefas em sala de aula e as destinadas para casa, entre outras. Nessa rede contínua de poder sob a direção do/a professor/a ele/a deve prestar conta do que faz.

A própria organização dos mobiliários escolares em sala de aula é um indicativo de algumas das regras do poder em jogo. O birô, localizado frente às carteiras, próximo à porta e ao quadro-branco, destina-se a autoridade do discurso pedagógico. O saber fornecido por uma instituição de nível superior lhe autoriza a direção da produção de saberes no exercício de suas práticas.

A autoridade reconhecida na pessoa do/a professor/a, na condição de detentor do saber e da disciplina, e a prática exercida permite que ele/a se posicione no espaço de forma que garanta o controle individual e coletivo dos indivíduos. Para Foucault (2014, p. 167): “a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de exercício”.

O tipo de disposição das carteiras em fila pode se configurar como um indicativo de práticas centradas no/a professor/a. Delega-se ao docente o direito de iniciar, conduzir e finalizar a aula, um típico exemplo do exercício de poder como direito. Como podemos notar os/as estudantes estavam dispostos em carteiras enfileiradas, o aluno A1 se encontrava sentado na segunda carteira da 2ª fila, um pouco próximo ao birô e à porta da sala de aula.

A distribuição dos estudantes nessa turma nos mostra que estudantes do sexo feminino se concentram mais no início da sala de aula, já os do sexo masculino no final. A partir da quarta carteira da 3ª, 4ª e 5ª filas se concentravam onze estudantes do sexo masculino, dos dezesseis presentes. Parece que a maioria dos jovens do sexo masculino prefere estar mais próximos entre si a dividir o espaço de forma mais heterogêneas com jovens do sexo feminino. Modos de se comportar são indícios de aprendizagens relacionados aos modos de ser de menino e de ser menina durante a infância e na fase atual, ensinados pelos diferentes contextos institucionais, inclusive pela escola.

De acordo com Louro (2003, p. 59): “atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados [...] do mesmo modo por todas as pessoas”. Louro (2003, p. 61) ainda explicita que sentar, falar, escutar, silenciar, movimentar, entre outros modos de se posicionar provém de um “aprendizado

eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, [...], parecem penetrar nos sujeitos, ao tempo em que reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades escolarizadas”.

A estratégia disciplinar se localiza entre o singular e o múltiplo. Ela permite a composição de grupos de indivíduos. Através desse tipo de formação é possível caracterizar o indivíduo e colocá-lo em ordem de uma multiplicidade planejada. Dessa forma, a composição da turma além de funcionar como uma técnica de poder e um processo de saber operam como uma condição para o controle dos indivíduos com uso de um conjunto de técnicas distintas. É a base para uma microfísica de um poder. Nele, professor/a e alunos/as estão posicionados de forma desigual no espaço e no discurso.

Há uma organização física na qual o professor e a lousa estão posicionados para ser o centro das atenções. Esse posicionamento estabelece uma hierarquia no qual o professor pode perceber todos na sala, enquanto os/as alunos/as devem visualizar ao professor e a lousa. Desta forma, a estrutura física assegura uma posição de poder do professor sob os/as alunos/as. Ao mesmo tempo, o poder está associado ao saber. A lousa e professor estão à frente dos alunos porque é o saber que será tratado pelo professor uma das principais razões que justifica a existência da instituição de ensino.

O saber atua como forma de poder e, evidentemente, o discurso pedagógico suscita poder no indivíduo que o legitima. Há uma relação direta entre discurso e poder, por isso, esse diálogo concomitante com a Arqueologia e a Genealogia foucaultiana, já que a primeira nos permite descrever o conjunto de regras que regula uma prática discursiva explicando como os objetos dos quais falamos, operamos mentalmente e utilizamos estão articulados a acontecimentos históricos, enquanto a segunda nos possibilita explicar o porquê dessas regras atuarem como elementos que legitimam as estratégias de poder operante nas práticas sociais.

Ao analisar as relações de poder e saber em práticas concretas no interior da escola tem que se considerar a organização do espaço, a distribuição dos sujeitos e a relação professor-aluno, assim como o saber que circula e rege as práticas, pois tudo isso faz parte da ação de poder em jogo, no sentido de estabelecer contato direto com seu campo de atuação, no caso, com os/as alunos/as. São neles/as que o poder se propaga e se determina seus efeitos, mas para isso, se faz necessário um conjunto de processos de objetivação e de subjetivação ininterruptos que tornem os corpos sujeitos, os comportamentos e os gestos administrados.

Historicamente, a imagem do professor se desenhou como sujeito detentor do saber, *status* socialmente reconhecido pela instituição vinculada e pela própria sociedade. Enquanto que a figura de aluno, inicialmente, foi associada à de “uma folha em branco” ou “*tabula rasa*”, depois a de um sujeito dotado de estruturas psíquicas favoráveis à produção de conhecimento.

O conceito de “*tabula rasa*” foi usado por Aristóteles em oposição a Platão para indicar que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato. Na modernidade foi empregado pelo empirista John Locke (1632-1704) para explicar que as pessoas nascem sem nenhum tipo de conhecimento. A mente seria, então, uma “folha em branco”. Assim, conhecer, saber e agir se referiam a processos adquiridos por meio da experiência.

Entretanto, para Michel Foucault, a produção de saberes, inclusive o saber científico, se dá por meio de práticas discursivas atravessadas por relações de poder em disputa, que a todo o momento controla a construção de discursos e enunciados. O poder é produtor de saber. Em certos momentos históricos, determinados saberes adquirem *status* de verdade, como é o caso do saber científico.

Para o filósofo, a produção do saber não se dá em função de uma entidade transcendental nem por desempenho de unidades psicológicas, mas através de relações de poder e de saber entre os sujeitos, por que não dizer, entre os poderes travados nas práticas sociais. O sujeito é constituído, portanto, ele é produzido pelo poder.

O termo sujeito designa o indivíduo preso a uma identidade que atribui ser sua. Sendo assim, o conhecimento não se localiza nem no sujeito nem no objeto, mas nas práticas sociais. Segundo Foucault (2002, p. 18): “Tem-se então uma natureza humana, um mundo e qualquer coisa entre os dois que se chama conhecimento, sem que haja entre eles alguma afinidade, semelhança ou mesmo elos de natureza”.

Por isso, há de se considerar as condições históricas e a realidade socioeconômica e cultural para se compreender de que modo o discurso se move e qual a direção que segue enquanto atravessa instituições e sujeitos. Dentre os espaços de produção de saberes, encontra-se a instituição escolar, que tem a sala de aula como lugar central para comunicação e exercício da construção do saber.

Os sujeitos assumem lugares distintos para falarem de objetos que adquiriram o *status* científico com base no regime de verdade, como foi o caso do sexo anexado a um campo de racionalidade no século XIX, em que o corpo, a alma, a individualidade e a história do sujeito foram depositados, de acordo com Foucault (1988, p. 76): “sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo”.

Como já foi dito, a produção do saber é resultante de lutas, conflitos e confrontos, a partir desses se estabelece uma “política geral” de verdade que passa a dar sustentação aos discursos em cada sociedade. A escola é um desses espaços que comunica e produz saberes que detém *status* de verdade que acabam sendo apropriados pelos/as alunos/as. Desde cedo, são estimulados a agirem conforme orientações das autoridades do discurso pedagógico.

O enunciado “É, dizer assim, chegar, a tarefa de casa tá lá: pinte o patinho de amarelo. Se a mãe disser assim: pinta de vermelho. Não, mãe. Minha professora disse que era pra pintar de amarelo. É ou não é assim? É assim” foi proferido pela docente durante a aula da disciplina de Língua Portuguesa para mostrar para a turma de estudantes do 2º Ano B o quanto se acata o que é dito pela figura do professor.

A influência do professor nas decisões de seus alunos é evidente, embora alguns tenham dito que isso já não acontece mais. Essa impressão talvez se deva pelo fato de que o aluno em sala de aula encontra-se posicionado para o saber a ser sistematizado na lousa e à figura do professor, escapando de sua ótica o controle que é exercido pelo professor sob seu discurso, seu comportamento e seus gestos, pois, a escola não se prende apenas para a comunicação e a produção de saberes, ela deve também disciplinar os corpos para a uma utilidade econômica e política, e ainda, aprofundar as aprendizagens referenciadas na sexualidade heteronormativa.

A discussão pedagógica nesse sentido pouco aparece em sala de aula, nem mesmo nos livros didáticos. De acordo com Louro (2003, p. 135): “quando a dimensão do prazer está presente, ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo”.

Desse modo, a ausência de discussão em torno do que se sabe sobre homossexualidade, quais explicações são dadas pelos/as alunos/as, que hierarquias são estabelecidas, qual a relação que há entre tais posicionamentos e a ordem discursiva que colocou o sexo em discurso só contribui para a conservação de um ambiente hostil a diferentes manifestações da sexualidade que se distancie da heterossexualidade. O silêncio das autoridades do discurso pedagógico não minimiza o processo de hostilidade existente, pelo contrário, favorece somente a reprodução de um discurso homofóbico, que goteja nos ditos de estudantes.

Já nesta turma, 2º Ano B, percebemos que os jovens do sexo masculino são os que mais proferem ditos alusivos à homossexualidade, a maior parte de natureza ofensiva. Esse fenômeno se repetiu nos demais contextos observados, esse modo de agir é algo estritamente

social, é um indicativo de que os indivíduos agem em conformidade com a positividade de um poder. No caso, projeta-se a figura do macho centrado na supremacia masculina que se sobrepõe à esfera feminina e ao homossexual.

Assim, os sujeitos são efeitos dos discursos de sua época e da sociedade em que vive. Desde cedo, como forma de atestar a sua virilidade e masculinidade, os meninos são afetados por uma série de investimentos para que se rejeite a homossexualidade. Estereótipos, gírias e palavrões para nomear colegas, cumprimentá-los e/ou até mesmo xingá-los diante de situações de conflitos foram registrados. Já as alunas, embora digam, são em proporção bem menor.

A maior parte dos enunciados surgiu, principalmente, quando o/a professor/a se encontrava fazendo anotações na lousa ou aguardando no birô a resolução dos exercícios. Nesses momentos ocorre uma diminuição do controle da produção discursiva por parte do/a docente, em contrapartida, se acentua as conversas entre alunos/as, como foi o caso das aulas das disciplinas de Matemática e de Física.

Já durante a explicação do conteúdo pelo/a professor/a, o número de ditos alusivos à homossexualidade diminuiu, instante em que as conversas são interrompidas, por se tratar de um momento em que se requer uma maior atenção ao que está sendo dito em sala de aula pela autoridade que controla o discurso, a turma de estudantes se volta para aquele/a que está autorizado a falar.

Na sala de aula não só circula os saberes trabalhados pelas autoridades do discurso pedagógico que compõem o currículo escolar, há outros saberes em curso, que são colocados pelos/a alunos/as, sobretudo os produzidos em sua vida cotidiana. Quanto aos ditos de caráter ofensivo contra homossexuais proferidos entre alunos/as, notamos que esses não são alvo de atenção do/a professor/a. O silêncio diante do que foi dito se apresenta como um dos modos que só favorece seu apagamento, algo que dá margem para que se repita em situações posteriores. Dessa forma, através do silêncio do/a professor/a, uma cadeia discursiva se retroalimenta e se sustenta com efeitos de poder para continuar marcando os indivíduos homossexuais socialmente de forma negativa.

Para que a escola se configure como um espaço que se contrapõe a qualquer tipo de discriminação é preciso que haja mudanças de condutas pedagógicas. Pois os efeitos de poder demandado da prática de ensino podem contribuir tanto para combater atos discriminatórios como para reforçá-los. A título de exemplo, vejamos duas situações no 2º Ano B.

A primeira se deu durante a aula da disciplina de História, logo após a professora ter se referido a época em que estudava. “Ah gente, em matemática, eu tenho carência demais, porque eu não conseguia perguntar pra professora. Não podia dizer que eu tava sem entender,

porque eu tinha medo da repressão, que era o grito”. O grito opera como modo de coação, ao mesmo tempo, também é promotor do medo, formas de subjetivar os indivíduos.

O relato da docente despertou a curiosidade de estudantes para a época em que isso aconteceu, mas a colocação feita pelo aluno A1 gerou uma série de tensões. Após o relato da professora, alguns estudantes passaram a fazer alusão para a provável época em que se usava a violência física. Por conta de não corresponder a nenhuma das épocas mencionadas, o aluno A1 se inseriu no discurso fazendo o seguinte comentário “Já dá pra ver que ela não é tão véia assim”. O dito proferido pelo aluno desagradou à professora, além de informá-lo que se tratava da época da ditadura ela destacou que ele estava sendo indelicado.

Diante do posicionamento da professora, um dos colegas disse que determinado candidato a presidente da República iria tirar “a manha dele”. O nome mencionado trata-se do candidato eleito em 2018 que, mesmo antes de assumir o cargo tem se mostrado contrário aos homossexuais e a outros grupos sociais designados por “minorias”.

Como podemos notar, o assunto em torno da homossexualidade foi introduzido no discurso sob a crença de que tudo que se manifesta em sujeitos que se relaciona com outra pessoa do mesmo sexo está associado à sua condição de homossexual. Impressão que possui estreita relação com o discurso religioso e o corpo de conhecimento científico produzido no século XIX quando se relacionou a noção de homossexualidade e de homossexual à anormalidade e/ou à patologia. Uma rede discursiva sobre essa experiência subjetiva se difundiu nas instituições disciplinares (FOUCAULT, 1988).

Embora o aluno A1 tenha chamado atenção da professora para o que foi dito, a docente seguiu repreendendo-o. Em uma tentativa de se explicar pelo mal estar causado, o aluno se colocou mais uma vez: “Eu estou chamando a senhora de nova, a senhora tá achando ruim, professora”, porém a docente voltou a afirmar que “Você, você está sendo inconsequente e indelicado”. A partir de então se intensificaram outros ditos contra A1 por colegas: “irresponsável”, “ignorante”, “hipócrita” e “falso”. Diante das acusações, o aluno se pronunciou outra vez: “Mas vê só. É tanta gente pra apontar o dedo, ninguém olha pro próprio nariz. Bando de rabuje”. Logo após, a professora: “Olha o respeito, olha o respeito gente”.

Como autoridade do discurso, a docente tem autonomia para chamar atenção do aluno A1 da forma como se comportou em relação a ela, mas também de romper com a cadeia discursiva recheada de enunciados depreciativos direcionados a ele, algo que não fez, somente interferiu quando esse chamou os colegas de “rabuje” como forma de se opor ao que era dito. O silenciamento frente a ditos ofensivos é um modo pelo qual a autoridade do discurso opera no sentido de concordar e/ou até evitar oposição ao enunciado.

O saber aparece ligado a uma peça dessa relação de poder que objetiva o controle de condutas admissíveis e a reprovação de outras inaceitáveis. Como podemos notar, o aluno A1 acabou sendo punido pela docente e por colegas de modo distintos, esses últimos recorreram a xingamentos. Já a docente fez uso do silêncio diante das ofensas dirigidas a ele.

O enunciado “Olha o respeito, olha o respeito gente” proferido pela professora embora se dirija a todos, entretanto, só foi dito pelo fato dele ter criticado os colegas, chamando-os de “bando de rabuje”. Mesmo a docente tendo dito, na formação continuada, que a escola carece respeitar e reconhecer a presença de estudantes homossexuais, bem como e manter estreitos laços de afetividade com o aluno A1, como atestou o estudante na entrevista, a forma como esse se posicionou em relação a ela, lhe afetou. De modo que a mesma não foi capaz de interceptar as ofensas dirigidas ao aluno, nem mesmo quando um dos colegas fez alusão de que esse estava sujeito a ser punido por se tratar de um indivíduo homossexual.

Os acontecimentos sucedidos entre o aluno A1, a professora e os colegas revelam que os embates são tensos e conflituosos. O poder é transitório e móvel, perpassa toda a rede discursiva indo de uma posição a outra em direção aos que detém menos poder e retornando aos que detém a capacidade de exercê-lo com mais intensidade.

Já a segunda situação se deu na aula da disciplina de Espanhol, por conta do aluno A1 se posicionar de uma forma que desagradou a professora e colegas, o assunto em torno da homossexualidade voltou a fazer parte do discurso. Isso ocorreu quando a turma de estudantes copiava um quadro de informações sobre Los días de la semana, momento em que o aluno A1 perguntou a um colega se uma mulher que ele tinha visto na reunião de pais e mestre era a mãe dele, chamando em seguida de “gostosa”. O termo usado pelo aluno levou a docente a expressar: “Eh, vamos respeitar”.

O deslocamento da figura da mulher-mãe (lugar de espaço privado, de pureza, de bondade, de amorosidade, de zelo) para a de mulher-desejada por outros sujeitos, que não seja o próprio marido, movido pelo aluno não agradou a professora, de modo que esse foi repreendido por três vezes. O enunciado “Vamos aprender, a pelo menos, respeitar nossa mãe e a mãe dos outros” sinaliza o descontentamento da docente. O rótulo de “mulher gostosa” parece está associado a uma das estratégias de posicionar a mulher na condição de objeto de desejo sexual do homem.

Após a colocação da professora, uma aluna falou para o aluno A1: “Tu não gosta disso, cala a boca”. Com isso, a estudante deixa explícito que o aluno por se definir homossexual não está autorizado a se colocar da forma como fez. Porém, ele rebateu: “Pelo

ao menos tem que fingir que gosta, né?” Como podemos notar, assuntos relacionados à homossexualidade surgem no discurso em sala de aula que está sob o comando de autoridades pedagógicas, sem contudo serem questionados, pois, na maioria das vezes, optam pelo silêncio.

O enunciado proferido pelo aluno A1 “A bicha cortou o cabelo foi?” e o “A bicha cortou teu cabelo, foi?” “Ô, “viado” sobre um colega que estava com o cabelo cortado levou a professora a se posicionar mais uma vez diante do que foi dito por ele da seguinte forma: “Próximo ano, quando terminar 2018 vamos sentir muita falta de (**nome do aluno A1**)” (grifo nosso). Diante da colocação da docente, alguns alunos disseram que não iriam sentir a falta dele, novamente afirmaram que o mesmo estaria à mercê do candidato a presidente contrário a população LGBT. O ano a que a docente se referiu diz respeito ao instante em que o aluno conclui o Ensino Médio.

Diante dos ditos dos alunos proferidos contra o aluno A1, a docente se manteve em silêncio, o lugar de fala lhe autoriza a questionar o que foi dito, visto que são falas que aludem à punição de alguém por conta de sua posição de homossexual. A sequência de ditos dos colegas só foi interrompida com o aluno A1 tangenciando o que foi dito, através da expressão: “O que, Professora, eu coloquei.”.

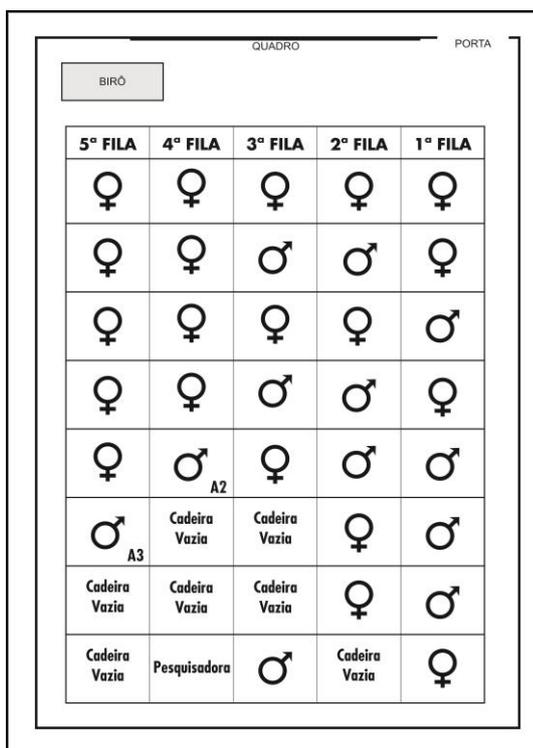
Sendo assim, nos parece que o silêncio de autoridades do discurso pedagógico, a marcação de colegas por estudantes independentes de sua identidade sexual, por meio de estereótipos, palavrões e gírias em situações diversas e a alusão de que estudantes homossexuais podem ser punidos, bem como calados em função de sua condição de homossexual, são modos pelos quais ocorrem o controle e a regulação da homossexualidade numa posição desprestigiada socialmente.

6.2 Contexto Espacial do 2º Ano C

Nessa turma do 2º Ano C estudam os alunos A2 e A3. No dia 14 de agosto de 2017, observamos as aulas ministradas pela manhã, em comemoração ao Dia do Estudante a escola realizou uma gincana no horário da tarde. Notamos que essa turma de estudantes também está condicionada as mesmas regras de poder que organiza o espaço e distribui os indivíduos.

Vejamos o mapa a seguir:

Figura 5 - Mapa ilustrativo da sala de aula do 2º ano C



Fonte: (Da autora, 2019)

Nesse dia, dentre os trinta e oito estudantes matriculados nessa turma, só havia trinta e dois, sendo doze do sexo masculino e vinte do sexo feminino. Essas se concentravam mais à frente, enquanto que os do sexo masculino, no final da sala de aula. O aluno A2 sentou-se na quarta fila, na quinta carteira, próximo de duas alunas. Já o aluno A3 na quinta fila na sexta carteira, próximo apenas de uma estudante. As carteiras ao lado, assim como as outras depois dele, estavam vazias.

A organização dos mobiliários escolares e a distribuição das carteiras nessa turma se assemelham a mesma disposição observada no 2º Ano B. Mesmo estando distante da porta, o birô permanecia num lugar de destaque, não há janelas, a sala de aula é climatizada.

Também as relações de poder e saber podem ser indicados a partir de quem detém o saber de maior *status* social. Na relação entre professor e aluno, o primeiro posicionado na condição de detentor do saber pedagógico exerce maior poder de que os aprendizes. Essa autoridade do discurso deve controlar o processo de produção de saberes sobre os objetos de estudo; desempenhar uma vigilância sobre o comportamento de cada estudante; examinar o teor das conversas entre os/as estudantes e interditar diálogos que interferem na aprendizagem do objeto de ensino e/ou que põem em risco as relações amistosas entre estudantes.

Também nessa turma notamos que, na maioria das vezes, os conteúdos das conversas e as relações entre estudantes são atravessadas pelo uso de estereótipos, gírias, palavras alusivos à homossexualidade, pela objetivação da mulher como uso e prazer sexual dos homens, e, também, por posturas racistas. Na entrevista, os alunos A1 e A2 disseram se tratar de “brincadeiras”.

O andamento das conversas entre estudantes só sofrem interferência das autoridades do discurso pedagógico quando sua prática é afetada ou, atingiu-lhe de algum modo. Por exemplo, na aula da disciplina de Espanhol, os enunciados alusivos à homossexualidade de forma depreciativa surgiram com mais evidência. A abordagem em torno do “Los días de la semana” se deu através da apresentação em slides, de um vídeo em que um estudante brasileiro participante do Programa Brasil Sem Fronteiras fala sobre costumes do povo espanhol, das relações sociais ali mantidas e da imagem que aquela nação tem do Brasil. Houve também apresentação de um vídeo clipe musical relacionado à cultura daquele país, nesse momento foi necessário desligar os interruptores das lâmpadas para dar maior visibilidade ao material apresentado no data show. Instante em que o aluno A3 ficou de pé e começou a dançar, movimentando o corpo de forma frenética sendo interpelado por um colega da seguinte forma: “É isso aí bicha”, “vamos lá bicha”, “rebola mais bicha”.

Nomear o aluno A3 dessa forma denota exercício de poder em marcar os corpos que se distanciam do modelo macho projetado, de corpo rígido, viril e agressivo. Talvez a docente não tenha ouvido, pois o som estava alto, mas os risos tomaram conta da sala. Durante a resolução do exercício, havia um grupo de alunos que tinham aproximado as carteiras. Ali as conversas aconteciam com mais frequência. Outro aluno que se encontrava nesse grupo se dirigiu ao aluno A3 chamando-o por “bicha” de modo que todos ouviram, queria saber de uma festividade cultural na comunidade em que ele reside, não obtendo dele resposta. Diante do que foi dito, a professora alertou que iria começar a separar o grupo caso continuasse atrapalhando a aula.

O emprego do termo “viado” nos dois momentos não causou estranhamento por parte do alunado nem da autoridade do discurso pedagógico. Para Silva (2014-2015, p. 3): “E da pronúncia errada vem o insulto. Viado hoje é ampla e reconhecidamente admitido como injúria a homens gays; veado continua a ser o bicho. Só se sabe a diferença entre um e outro procurando pelo contexto; ou na escrita”. Observamos que se trata de um termo usado não só para nomear colegas homossexuais, mas também para insultar colegas heterossexuais e ou aludir a uma suposta homossexualidade.

Ainda que se veja como uma “brincadeira”, o insulto é um modo de humilhar e menosprezar que serve para fixar o indivíduo em determinada posição, pois, é através de sucessivas repetições que se abrem as portas para a produção de um sujeito que começa a se reconhecer na posição indicada pelo insulto.

Manter-se em silêncio ou responder à ofensa é uma forma de se posicionar. O aluno A3 optou pelo silêncio diante dos ditos e risos. Na escola, ele assume ser bissexual, mas mantém em segredo essa condição para os pais, o uso da apresentação do clipe musical, algo reservado para fins de estudo e que dançar não caberia naquele momento, foi utilizado pelo aluno para exibir seu corpo. Desse modo, o estudante acabou produzindo em torno de si um estereótipo tão negativo, que é o de extravagante.

Uma das características mais estigmatizadas dos homossexuais, algo que só favorece uma hostilidade em relação à homossexualidade, já que a consequência negativa dos estereótipos é passível de generalização. E, no entanto, os indivíduos são singulares, com características próprias, em seus processos de constituição. Para Louro (2001, p. 25-6) “há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero”. Isso ocorre de forma imperceptível, por meio de uma série de investimentos, aos poucos, cada indivíduo vai dando visibilidade ao modo como se percebe e tornando pública, ou não, sua identidade sexual.

A sexualidade é delimitada e controlada por relações de poder e de saber, inclusive no interior da sala de aula. Parecem-nos que o aluno A3, por meio de sinais corpóreos, exprime como se percebe. O comportamento atípico manifestado por ele só reforça a ideia de que homossexuais são extravagantes. Para o aluno A1, o estudante A3 é rechaçado por conta de suas brincadeiras de apalpar a perna e/ou nádegas de colegas do sexo masculino. A forma de o aluno A3 agir reitera estereótipos latentes na cultura heteronormativa, sobretudo, como o de que os homossexuais são portadores de uma sexualidade incontrolável e impulsiva. Na maioria das vezes em que estivemos observando as práticas sucedidas, encontramos o aluno A3 no horário do recreio sozinho, sentado logo na entrada que dá acesso aos diferentes espaços da unidade escola. O isolamento de jovens homossexuais no ambiente escolar pode está associado à rejeição e/ou perseguição de outros/as colegas (SILVA, 2008).

Na aula da disciplina de Filosofia, os dois enunciados alusivos à homossexualidade surgiram enquanto se dava a discussão instigada pelo professor sobre a existência ou não do objeto pedra com base no pensamento cartesiano. Na discussão, o professor se prolongou no seu discurso o tempo que lhe achou conveniente, estabeleceu relações com saberes de vários

domínios. Já os turnos de fala dos/as alunos/as foram curtos e a relação com outros saberes foi limitada.

Em seu turno de fala, o docente, ao falar de sexo, descartou o prazer e o reduziu a reprodução: “Então se têm fome, eles caçam, se têm sede, eles vão atrás de água, se têm necessidade de reprodução, vão atrás do parceiro para se reproduzir. É uma necessidade biológica desses animais”. Uma aluna indaga-o: “Ô Professor, mas se o animal tivesse que ter relação sexual só pra reproduzir, não existiria animais que têm relação sexual com animais do mesmo sexo”. Desta forma, a aluna introduz o assunto prazer e homossexualidade no discurso conduzido pelo docente.

Outro aluno também se interessa pelo diálogo e, indiretamente, discorda que o sexo entre animais está vinculado apenas à reprodução. Obtendo do docente a seguinte resposta: “Eu também não tenho essa informação, só o golfinho, é um ou outro animal que sente prazer nas relações sexuais, os outros são só instinto, só para reprodução”. O professor diz haver exceção e concorda que o golfinho tem relação por prazer e não apenas reprodução.

Atos hétero e atos homo ocorrem em diferentes espécies de animais, porém não são investidos por nenhuma carga cultural e histórica características da natureza humana. A homossexualidade é um produto do dispositivo de sexualidade para reger socialmente os indivíduos que realizam relações sexuais com pessoas do mesmo sexo. Desde o século XIX que se teve início a produção de todo um discurso para determinar modos de ser e estar na realidade em que se vive. Mediante uma incitação econômica e política, uma vontade de saber e poder passou a deliberar sobre a sexualidade humana (FOUCAULT, 1988).

A posição de quem detém o poder de comandar o discurso em sala de aula pode ser percebida desde a escolha dos recursos didáticos e das estratégias metodológicas, dos saberes apoiados no saber científico. Em sua fala, o professor deu bastante ênfase a necessidades biológicas (bebida, comida e sexo), dissociando-os dos prazeres de ordem intelectual, estético, espiritual, artístico, profissional, afetivo, entre outros.

Quanto às questões levantadas pela aluna e pelo aluno, bem que o professor poderia ter sugerido para a resolução da dúvida que o assunto fosse pesquisado e/ou consultado ao professor da disciplina de Biologia para explicar a ocorrência de atos homossexuais em animais, como por exemplo, entre golfinhos.

O corte na cadeia discursiva pelo docente em torno desta questão se deu logo após a aluna falar para o colega “Babaca, golfinho é o único animal que sente prazer” através da retomada do conteúdo específico da aula, partindo da proposição do filósofo Descartes “penso, logo existo”. Retomar ao assunto sobre o objeto de ensino nos parece ser, além de dar

continuidade ao conteúdo a ser ensinado, também um modo de promover o apagamento daquilo que foi dito anteriormente, que se distanciava do conteúdo abordado.

Nada foi dito pelo professor sobre a forma como a aluna se referiu ao colega, chamando-o de “babaca”, porém reagiu com o fato de estudantes estarem desatento a seu discurso tecendo críticas sobre os que não refletem sua existência no mundo nem tão pouco acerca do que faz na escola, chamando a atenção de um aluno que estava conversando, já no final do seu turno de fala.

Durante as observações, temos percebido que as autoridades pedagógicas quando rompem com a cadeia discursiva que dá sustentação às conversas entre alunos/a não é para questionar o que foi dito com o colega ou o teor do discurso mantido, mas para assumir o controle do poder autorizado pela prática de ensino produtora de saberes e de sujeitos.

Na atualidade, os discursos da “economia política” da verdade (FOUCAULT, 2016. p. 52) não mais tratam a homossexualidade como uma patologia, mas como uma das múltiplas formas de se viver a sexualidade. E, já que esse assunto tem vindo à tona no discurso dos/as alunos de forma frequente, o debate se configura como o caminho mais apropriado. Deslocar esse fenômeno da condição de doença/perversão/ pecado para que haja o respeito à dignidade humana de todos nos parece ser uma das tarefas das autoridades do discurso pedagógico. Para tanto, se faz necessário que as regras de formação que instituem suas práticas se modifiquem transgredindo assim a ordem discursiva creditada pelo poder disciplinar ao longo de sua escolarização e formação.

O silenciamento das autoridades do discurso pedagógico não ajuda no exercício de relações mais respeitadas entre estudantes. Como autoridade que dispõe de poder e saber sobre aqueles/as que estão em processo de apropriação de novos discursos podem direcionar para as interpretações teóricas mais recentes sobre o fenômeno da homossexualidade, ou seja, abordá-la em uma perspectiva histórica, sua produção como objeto da ciência e as interpretações teóricas dadas no decorrer destes séculos.

Na perspectiva foucaultiana, conhecimento (verdade) é resultado de disputas sociais históricas, pois, até mesmo a produção do conhecimento científico se dá em linhas de confronto. Nesse embate, os indivíduos buscam fazer valer sua vontade de verdade, desse modo, o conhecimento produzido por meio de relações sociais torna-se verdade pelas lutas impostas que determina o que deve vigorar como verdadeiro e como falso. Em síntese, a produção de saber e uso do poder produzem sujeitos e verdades.

O fato de enunciados que desqualifica homossexuais não serem interditados pela autoridade do discurso pedagógico favorece a discriminação e o preconceito para alunos/as que se autodeclaram homossexuais. A naturalização desses tipos de práticas é prejudicial. Em

qualquer prática social, estamos, uns em relação aos outros, posicionados em uma situação estratégica que nos garante possibilidades de reflexões e de mudanças.

Sendo assim, o/a professor/a pode lançar mão de ações que possibilitem mudanças nas relações entre os alunos em suas trocas discursivas, pois, também, as conversas fazem parte do processo de produção de saberes, essas não acontecem num vácuo social, existem relações de poder definindo o que deve prevalecer como verdade.

O silêncio e o apagamento de acontecimentos relacionados à homossexualidade posicionada na condição indesejável por parte das autoridades pedagógicas podem estar associados à formação discursiva que dá suporte a seus discursos. Em função do feixe de relações que regem sua prática e a posição ocupada na instituição, que seus discursos se abrem para alguns saberes e formas de relacionar com o outro e fecham-se tanto para outros.

Apesar de o ato de silenciar e de apagar operarem como modos de se manter a aparente neutralidade diante do que foi dito, todavia esses modos de agir estabelecem relações com outros tipos de discursos dos quais compartilham, todos dependentes das condições históricas. Pois, para Foucault (2002, p. 27), são o substrato em que se “formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade”. Assim, sujeito, saber e verdade são produzidos por meio de relações de poder históricas. Na busca pelo discurso de verdade, o dispositivo de sexualidade determinou o normal e o patológico, a sexualidade sadia e a doentia, criando-se assim as regras de vigilância e de normalização (FOUCAULT, 1988).

A norma se constitui por um conjunto de exigências e obrigações racionais e positivas a serem aplicadas sob os indivíduos, sendo assim, é através delas que se prescrevem e se uniformizam os hábitos, as atitudes e os comportamentos. O que se distancia da norma deve ser punido na disciplina, a punição faz parte de um sistema duplo: gratificação-sanção. Um exemplo disso é a qualificação e hierarquização dos comportamentos e desempenhos escolares dos/as alunos/as. Marcam-se os desvios, recompensa os que se enquadram na norma e penaliza os que se distanciam dela.

A normalização promove procedimentos contínuos de sujeição. Quando indivíduos se distanciam das regras, os sujeitos, autoridades do discurso, recorrem-se ao poder da norma. Como já foi dito, é por meio dela que se institui o que é normal. Sendo assim, a norma atua como princípio de controle, de interdição e de punição.

Uma expressão de exclusão pode ser percebida no horário do recreio quando o aluno A2 saiu com um grupo de colegas, indo para uma pracinha defronte a sala de aula, momento em que tirou algumas fotos com suas colegas. Neste espaço havia outro grupo de alunos conversando entre si, do qual se ecoou a expressão “É o fresco!” (*sic*).

É também no recreio que estudantes de ambos os sexos interagem com mais intensidade, entretanto, quando se refere para alunos homossexuais observamos que desde a escolha onde sentar, até a busca de amizade, está sempre em companhia feminina. Na entrevista, o aluno A2 disse que “as meninas são mais compreensivas, sentam pra conversar, pergunta o que tá acontecendo”, diferente dos meninos que “por causa do preconceito e porque são muito brincalhões não ligam para essas coisas”.

As formas de agir de meninos e meninas são decisivas para que estudantes homossexuais estabeleçam laços de amizade no ambiente escolar. Nos últimos escritos de Foucault (1994a, p. 164) aponta que “[...] a amizade é a soma de todas as coisas em relação às quais pode-se obter um prazer mútuo”. Desse modo, segundo Foucault (1994a, p. 163): “os problemas da homossexualidade têm como desenvolvimento último o problema da amizade”. Isso implica dizer que as questões da homossexualidade não estão associadas à verdade do sexo, por isso, a ênfase não deve ser em obter respostas para responder quem sou eu, qual o meu desejo, nada disso tem relevância, pois, segundo o filósofo, a questão não é “ser homossexual”, mas “tornar-se homossexual”.

Embora Foucault (1994, 2006a, 2006b) tenha discutido a amizade no âmbito das relações homossexuais, contudo a relação de amizade é, sem sombra de dúvida, uma relação de partilha de experiências e de sonho, que deixam entreabertas para se criar novas trocas de afetividade, de conhecimentos promotores de prazer.

A amizade como uma relação de poder que possibilita troca de experiências e de sonhos, em que cada um é chamado a cuidar de si e, também a estimular o outro a fazer o mesmo exercício, isso aparece nas trocas que estudantes homossexuais mantêm com colegas do sexo feminino. Por se tratar de uma relação mais propensa a indivíduos mais livres, menos governados pelas relações de poder-saber, a amizade entre alunos homossexuais e jovens do sexo feminino goteja novas formas de subjetividade e de sociabilidade.

No horário da tarde, como já informamos, comemorou-se o Dia do Estudante, sendo realizada uma gincana no pátio. Os alunos A2, A3 e A5 ficaram observando os grupos de estudantes representando cada nível de ensino (1º Ano, 2º Ano, 3º Ano) enquanto a aluna A4 fazia parte do grupo de estudantes do 3º Ano que competia nas atividades propostas pelos organizadores da gincana. O aluno A1 estava no palco, juntamente com professores/as e demais integrantes coordenadores do evento. Este estudante tem denotado espírito de liderança, comandando e participando de várias atividades escolares. Além de ser o presidente do Grêmio Estudantil, atua como representante de sua turma, o 2º Ano B, porém tem se confrontado com as normas da escola.

Durante o período que permanecemos na unidade de ensino, notamos que nas atividades de dramatizações, danças e ensaios coreógrafos, os alunos A1, A2 e A5 têm se destacado, seja em pequenos grupos em sala de aula ou em grupos de maior coletividade, representando a unidade escolar. Na entrevista, tanto A1 quanto A2 destacaram o quanto tem sido importante para eles atividades dessa natureza. Segundo o aluno A1: “[...] eu saio desse mundo, completamente, e entro em outro. Tudo some. Só tá só a apresentação. Eu tou ali no meio, como se fosse uma constelação. Ter encontrado a dança pra conseguir quebrar as barreiras mesmo”. Já para o aluno A2: “depois que comecei a dançar eu me senti livre pra qualquer coisa”.

Assim, o fato dos alunos homossexuais terem destaque nestes tipos de atividades pode estar associado à sensação de prazer obtida, e também as possibilidades de rupturas nas relações de poder, que os aprisionam em lugares que os afetam, sobretudo, em uma cultura e sociedade constituída e atravessada por representações hegemônicas de sexualidade e de gênero que pretendem ser universais.

Na série de aprendizagens empreendidas ao longo de suas vivências, a produção de uma identidade masculina está relacionada a características associadas à virilidade, agressividade, força, dominação, racionalidade entre outras. Isso, em oposição aos definidos à identidade feminina, como: sensível, delicada, sentimental, emotiva, frágil, submissa etc. Como se vê, em função do poder e controle nos processos discursivos não só posicionaram os indivíduos em lugares diferentes quanto à identidade sexual, mas também com relação a gênero.

No caso da dança, as marcas sobre o corpo masculino e feminino que dançam são produtos do contexto e das relações históricas tecidas pelo determinismo biológico direcionado ao corpo, ao gênero e à sexualidade, pois, segundo Santos (2009, p. 22): “[...] diferentes estilos de dança narram formas distintas de viver o feminino e o masculino”.

Em nossa cultura, a dança é marcada como se tratando de algo feminino. Por isso, a exigência de que o menino traga algum traço do binarismo que rotula homem e mulher. Pesquisadores/as como Goellner (2013), Louro (1997, 2002, 2003), Meyer (2003) acenam para o corpo como produto cultural, pois é no corpo que se edificam algumas marcas que ainda hoje se mostram com maior ou menor visibilidade (GOELLNER, 2003).

Como já foi dito, na proposta da educação integral projeta-se a formação dos alunos nas quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. Nessa perspectiva, a escola tem buscado envolver os alunos em diferentes atividades, inclusive as que exploram mais o corpo. A dança, a dramatização e a coreografia foram apontadas por alunos homossexuais como se tratando de atividades que sentem mais

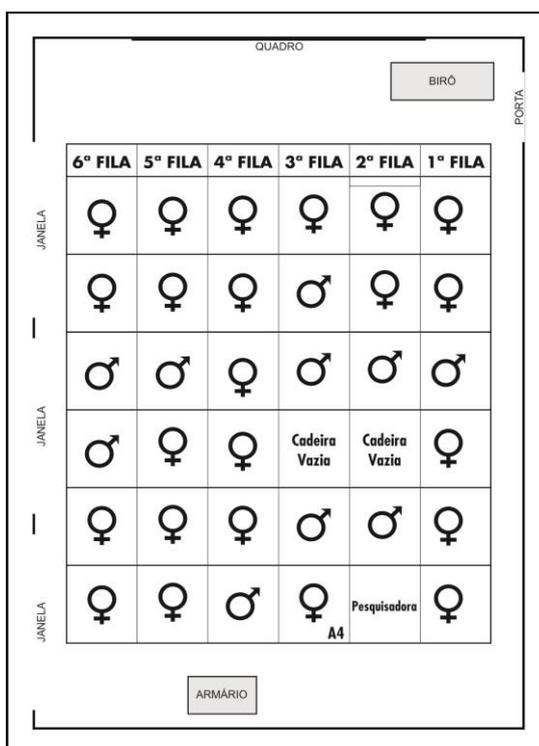
prazer. Porém, o gosto pela dança não é exclusividade deles. São atos criativos, cujas divergências de gostos e de estilos decorrem de processos de ensino e aprendizagem que impõe controle sobre os corpos situando homens e mulheres em lugares pré-estabelecidos culturalmente.

Em conferência sobre “meninos e dança”, Stinson (1998, p.58) destacou que “o medo da homossexualidade - a própria ou a dos outros - realmente pode afastar potenciais estudantes de dança do sexo masculino”. É algo que estabelece relação com o processo de identidade de gênero, para a pesquisadora “o “problema dos meninos e dança” também está atrelado a uma homofobia desenfreada e ao status inferior da mulher em nossa sociedade” (STINSON, 1998, p. 58).

6.3 Contexto Espacial do 3º Ano C

Observamos as aulas no 3º Ano C, no dia 15 de agosto de 2017, turma da qual a aluna A4 fazia parte. Neste dia, as aulas foram de trinta minutos sendo finalizadas as atividades pedagógicas às 12h30min. Os trinta e nove estudantes matriculados nesta turma estavam presentes, vinte e dois estudantes do sexo feminino e dezessete do sexo masculino (Figura 6).

Figura 6 - Mapa ilustrativo da sala de aula do 3º ano C



Fonte: (Da autora, 2019).

A organização dos mobiliários escolares no espaço se mantém semelhante aos contextos já descritos e prevalece, novamente, maior a concentração de jovens do sexo feminino nas primeiras carteiras. A aluna A4 encontrava-se sentada na sexta carteira da 3ª fila, próxima a dois colegas e da pesquisadora. Posição diferente dos rapazes homossexuais que se sentam próximo às meninas.

Em alguns momentos, a estudante A4 se relacionou com colegas do sexo masculino de forma agressiva, ora empurrando-os, ora pronunciando ditos alusivos ao extermínio. Diante da forma de se posicionar as alunas disseram que ela parecia ser homem. Durante o período que permanecemos observando o conjunto de práticas raramente encontramos a aluna, ela faltava frequentemente as aulas, nos últimos meses do quarto bimestre a estudante solicitou transferência da unidade escolar para outro estabelecimento de ensino da capital do estado.

Na sequência das aulas, o Professor da disciplina de Inglês e a Professora de História abordaram o conteúdo por meio da apresentação de slides, vídeos clipes musicais e imagens. Já, nas aulas das disciplinas de Matemática, de Sociologia e de Filosofia as autoridades do discurso pedagógico propuseram a resolução de exercícios, dando o visto no caderno de cada estudante quase ao término da aula.

Durante o período em que permanecemos observando aulas nesta turma, notamos a manifestação de um conjunto de atos repetitivos resultantes de uma composição de forças que garante a estabilidade da própria instituição e do corpo social. Por exemplo, no decorrer das aulas da disciplina de Matemática, a professora necessitou se ausentar da sala de aula por alguns instantes, para tanto, pediu a turma de estudantes que permanecessem fazendo o exercício e não saíssem da sala. Em resposta ao pedido, um dos alunos enunciou: “Tá certo, professora. Ninguém vai sair não. Eu fico olhando. Quem sair eu digo. E é menos dois pontos, professora, quem sai”.

Temos, assim, mais um indicativo de que é em função das necessidades inerentes a prática de ensino que se exerce uma constante vigilância sobre o lugar que o corpo ocupa, o local onde se encontra e o sistema que o administra. A partir do século XVIII, os colégios passaram a ser marcados pelo dispositivo de sexualidade, por meio de sua estrutura arquitetônica, de seus regulamentos de disciplina e de sua organização interior se disciplina os indivíduos. No entender de Foucault (2014, p. 144), a escola é “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Quanto ao surgimento de enunciados alusivos à homossexualidade, estes se deram em menor quantidade em relação aos dois contextos anteriormente observados (2º Ano B e 2º

Ano C). Porém, constatamos o surgimento de enunciados relacionados ao mundo do crime e das drogas, em sua maioria, ditos por estudantes do sexo masculino. Parecem-nos se tratar de outra forma de se projetar o sujeito macho por meio de elementos que exaltam a valentia e a agressividade.

Na aula da disciplina de História, a docente chamou a atenção da turma de estudantes para o extermínio de judeus, ciganos e homossexuais nos campos de concentração nazista. Já que o povo judeu foi maioria das vítimas, ela poderia ter focado somente neste grupo, mas não foi isso que vimos. A visibilidade ao extermínio de homossexuais pode estar associada a algo a mais, ligada ao próprio campo de domínio de sua área específica de saber, que lhe autoriza falar de diferentes grupos historicamente constituídos. Mas também, pode estar ligada às lutas empreendidas por ela em defesa do reconhecimento e do respeito a estudantes homossexuais.

Isso nos mostra que a prática que se exerce não se define apenas pela relação que estabelece com as instâncias de emergência, as instituições de delimitação e as grades de especificação que move o discurso, mas, sobretudo, com as relações discursivas que regula sua prática, que não só autoriza a falar como omitir determinados objetos enquanto fala.

Como a linguagem institui e demarca lugares, pela própria extensão dos turnos de fala no ato comunicativo em sala de aula, se percebe que o sujeito ocupa uma posição de autoridade no discurso, trata-se do sujeito que fala, que dispõe de competências de um determinado campo de saber, e que se encontra ligado a um lugar institucional que exige que se fale para um determinado público, nesse caso, estudantes. E nesse espaço-temporal pode transitar por outras multiplicidades de práticas datadas historicamente.

O dito da docente “nos campos de concentração, você tornava-se um número, só mais um” também nos diz algo mais. Primeiro, a atuação de um sujeito histórico, instituído em uma determinada época e sociedade em que esta afirmação se trata de um enunciado que não poderia ser dito antes do surgimento de campos de concentração nazista (Auschwitz-Birke, Varsóvia, Balzec, Treblinka, entre outros). Assim como a produção de uma estrutura arquitetônica, da aplicação de um método industrial de morte por inalação de gás venenoso e do aprisionamento de determinados grupos sociais (judeus, ciganos, homossexuais), da vasta produção e circulação discursiva sobre os campos de concentração nazista.

Do discurso formulado decorrem algumas informações sobre a perseguição a sujeitos homossexuais, como a de que se acentuaram em 1933 quando se deu o fechamento de bares e de boates, nesse mesmo período foi fechado o Instituto para o Estudo da Sexualidade. Nos campos de concentração, os indivíduos identificados como homossexuais eram obrigados a

fixarem um triângulo rosa em suas vestimentas e serviam também como objetos de experimentos (SETTERINGTON, 2017).

Nos escritos “Em defesa da sociedade” Foucault (2005, p. 309) assinala que o racismo moderno está relacionado à tecnologia do poder, desse modo, “o racismo está ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano”.

O conceito de biopoder pode nos auxiliar a pensar no genocídio nazista, deixando evidente que a cisão entre os indivíduos se dá em função do racismo. Para Foucault (2005, p. 305):

O racismo, acho eu, assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária viva.

A ativação do racismo se dá em função dessa aproximação entre o poder soberano do direito de morte e o biopoder. A partir do final do século XVIII o campo do saber passou a se preocupar com o sexo, com a loucura, com o onanismo, com a pureza da raça e com a educação, comportamentos e movimentos dos indivíduos. Tem-se o surgimento da medicina social, a psiquiatria, a criminologia, a sexologia e a psicologia.

Na aula da disciplina de Português, a docente tratou de assuntos relacionados à formatura e a viagem com concluintes prevista para o final do mês de novembro. Instante em que fez alusão ao controle da sexualidade heteronormativa. Vejamos:

Então a agência ligou pedindo nome. Vai ser quartos quádruplos ou triplos, ou seja, três pessoas ou quatro pessoas. Então, vocês vão pegar um pedacinho de papel que não seja tumulto, e vai me entregar agora, para que eu possa copiar a relação e mandar por *e-mail* antes de meio dia para ela. Aí aqui, por exemplo, já está (nome da aluna), (nome da aluna), (nome da aluna) e (nome da aluna). **As que podem se juntar com alguém sim, temos duas alunas do 3º ano A, porque do A só vai duas meninas, e eu não vou jogar com menino, porque não sou doida, não é verdade? Menino por mais que tenha respeito de gênero, mas a mãe não vai querer saber que vocês estão dormindo com a colega, não, com respeito, mas aí não, é confiando, mas a gente tem que estar seguro de que está saindo separado menino e menina, se quiser se encontrar lá para brincar, pra fazer não sei o quê.** Não, aí o brincar, o brincar lá, nada dessa brincadeira, isso aí não, essa parte não, ok, nada de Macunaíma, nada de Macunaíma, as brincadeiras de Macunaíma, não. Misericórdia, misericórdia. Olha, se eu sou o General e acontecer tudo isso, sangue de Cristo tem misericórdia, não, aí não. Aí não. Então, olha, preparem aí os nomes, tem (nome da aluna) e (nome da aluna), se sobrar aqui a gente vai colocar no mesmo quarto. Tá, ok? (PROFESSORA DE LINGUA PORTUGUESA (02)) (Grifo nosso).

A preocupação da docente em não acomodar as alunas no mesmo quarto de alunos no hotel em que a turma de estudantes iriam se hospedar trás a tona algo a mais. Vigiar a sexualidade é uma das ações que sua posição lhe autoriza, por isso, o cuidado em enviar a

relação nominal de forma precisa já que lida com o saber que separa o aceito socialmente do promíscuo.

Em seus ditos, a professora se dirige aos alunos e não para as alunas, “Menino por mais que tenha respeito de gênero, mas a mãe não vai querer saber que vocês estão dormindo com a colega, não, com respeito, mas aí não”. Fica evidente, então, que não é a mãe das alunas que não vão querer que isso aconteça, mas as dos alunos, dessa forma alude-se que as alunas não ocupam o espaço privado, mas o público ficando a mercê do respeito aos colegas. Alusões como “a gente tem que estar seguro de que está saindo separado menino e menina, se quiser se encontrar lá para brincar, pra fazer não sei o quê” fala de prazeres de forma camuflada, por meio da expressão “brincar”.

Por meio de analogia, a docente se refere à obra do escritor Mário de Andrade, publicada em 1928, em que o literário narra a vida de uma personagem, designado por Macunaíma, posta no lugar de indivíduo matreiro, preguiçoso, mutreteiro, branco, negro e índio, portador de instintos sexuais aflorados. O prazer pelo sexo se faz presente em sua trajetória pelo Brasil, para expressar o ato sexual, Mário de Andrade utiliza o verbo “brincar”. Para Chiappini (2000, p. 303): “Macunaíma não se liga às mulheres, com quem brinca por laços afetivos, exceto Ci. Tanto é assim que essas mulheres, com exceção dessa, são sombras, não se destacam no livro”.

Assim, a cogitação de “brincadeiras sexuais” aludida pela docente, de imediato, é rebatida pela própria, por meio de elementos associados ao discurso bíblico, como: “Misericórdia, misericórdia” e “sangue de Cristo tem misericórdia”. O deslocamento da posição de docente para a de general, conforme afirma assumir durante a viagem, denota a continuidade de uma prática que não se desprende do caráter vigilante sob a sexualidade mantido pela escola. Diante dos ditos proferidos pela professora, a turma de estudantes se manteve em silêncio, que pode estar relacionando ao grau de subordinação ou ao de resistência empreendido.

No horário do recreio, quando tocou a campainha, saímos juntamente com os/as estudantes em direção ao pátio. No corredor que dá para as salas das cinco turmas (2º Ano A, 2º Ano B, 3º Ano A, B, e C) encontramos dois alunos abraçados, instante em que ouvimos um aluno gritar: “Arrombado!” (*sic*). Tal expressão, consta no dicionário do Aurélio via online como significando fazer rombo em, forçar o que está fechado, arruinar, humilhar, reduzir ao silêncio. Parece-nos que o aluno ao enunciar para seus colegas abraçados a expressão ‘arrombado’ estava trazendo à tona a imagem da penetração peniana em ânus de um homem que imagina ocorrer nas relações entre homens homossexuais.

Assim, o grito do aluno fez com que trouxesse ao público uma questão íntima que não lhe diz respeito. Adicionalmente, considerando que arrombado significa furo feito à força, interpretamos que a expressão assumiu conotação negativa, desvalorativa, na qual um ato de prazer/troca afetiva é associada à brutalidade. Parece haver uma rejeição e recriminação ao abraço entre dois homens.

Já de volta para o segundo andar, quando estávamos subindo as escadas, nos deparamos com um aluno e uma aluna com o mesmo laço de proximidade. No entanto, nada foi dito. Comparando a rejeição ao comportamento do abraço observado na saída para o recreio e a aceitação ao abraço ocorrido na escada, a aceitação quando são estudantes de sexo diferente parece soar como padrão de normalidade que tem fixado modos de ser menina e de ser menino.

Desde o instante em que se anuncia, mesmo estando no útero materno, é menino ou é menina, o gênero já começa a ser inscrito e marcado no corpo. Deste modo, é no, e indubitavelmente, pelo corpo que este adquire visibilidade (GOELLINER, 2003). Segundo Jaeger (2009, p. 30), as experiências são construídas discursivamente, assim “os enunciados produzem posições de sujeito, e desses lugares os indivíduos produzem suas experiências e as formas através das quais se reconhecem como sujeitos”.

Nesse sentido, em torno da sexualidade e do gênero há uma rede discursiva, regimes de verdade e exercícios de poder que veicula modos de ser e de existir. Nos processos de produção se atribuem várias características aos gêneros e à sexualidade. Por exemplo, expressões afetivas de forma mais incisiva foram ensinadas como se tratando de algo da natureza feminina. Um dos efeitos é a repulsa a comportamentos afetivos entre homens. Louro (1999, p.15) salienta que “[...] tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estritamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade”.

Por outro lado, referir-se aos colegas como “arrombado” é construir relação desrespeitosa. Em conversa com o coordenador de disciplina sobre como a escola procede quando se depara com situação dessa natureza ou semelhante, ele informou que a unidade tem optado pelo diálogo e conscientização, pois, se “repudia qualquer tipo de tratamento negativo, seja pela opção sexual ou não, no momento que percebe qualquer intenção pejorativa, defendendo um ambiente de tolerância, respeito e convivência sadia”. No relato, o coordenador informou que em certa ocasião “uma aluna queria deixar de fazer uma apresentação porque o personagem era homem, temendo a zoeira das colegas. Nesse caso, dialoguei com ela e em seguida com a turma. Depois disso, não recebi nenhuma queixa dessa aluna”. Essa fala do educador revela em parte que as próprias alunas têm dificuldade em aceitar a troca de papéis

de gênero, mesmo se tratando de uma encenação, pois se corre o risco de ser ridicularizada, e há importância de se estabelecer o diálogo com a turma de estudantes.

O próprio Código de Conduta para Estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco, abordado no capítulo anterior, destaca a construção de relações respeitadas no ambiente escolar e que compete aos jovens o cuidado com sua imagem e de seus colegas. Como a própria linguagem é sexista, se refere, por exemplo, a homem para falar de humanidade, o documento também opera nesse sentido ao utilizar o termo “ao jovem” para se referir, de modo geral, à população estudantil.

No entanto, deveria mencionar o mesmo para estudantes do sexo feminino. É significativo fazer isto explicitamente. O costume de explicitá-las pode colaborar para rupturas no discurso que, historicamente, situou a mulher preponderantemente restrita ao seu espaço doméstico, já que a imagem diz respeito à maneira como algo é percebido, não sendo percebidas pelos outros, não se tem o hábito de torná-las visíveis.

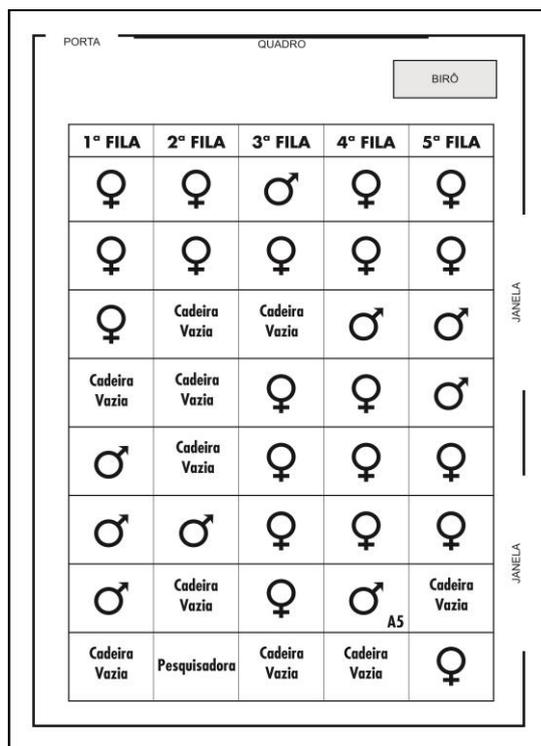
O silenciamento da imagem feminina reflete a predominante valorização da esfera masculina nas disputas pelo controle dos corpos. As interferências das relações de poder e saber entrelaçadas no final do século XVIII e início do XIX posicionaram os sujeitos à distinção de condutas e costumes. O fato de não incluir os meninos nesse processo de silenciamento reflete o complexo arranjo da sociedade disciplinar que individualizou os indivíduos posicionando-os em lugares distintos. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2003, p. 62).

A análise destes três contextos (2º Ano B, 2º Ano C e 3º Ano C) evidencia a existência de uma política de silenciamento exercida por autoridades do discurso pedagógico diante de enunciados alusivos à homossexualidade, sobretudo de natureza depreciativa, onde a maioria é dito por alunos do sexo masculino.

6.4 Contexto Espacial do 1º Ano D

As aulas no 1º Ano D, turma da qual o aluno A5 fazia parte, foram observadas em três momentos. O primeiro se deu em 06 de setembro de 2017, nesse dia observamos três aulas da disciplina de Biologia, práticas da disciplina de Química no laboratório com estudantes dessa turma e o ensaio da comissão de frente do desfile cívico no pátio. Dos trinta e sete estudantes matriculados, nesse dia só havia vinte e nove, sendo vinte estudantes do sexo feminino e nove do sexo masculino. Vejamos a distribuição desses, segundo o sexo:

Figura 7 - Mapa ilustrativo da sala de aula do 1º ano D



Fonte: (Da autora, 2019).

Mais uma vez, a organização dos mobiliários em sala de aula e a distribuição dos indivíduos seguem os mesmos parâmetros observados anteriormente. A incidência de estudantes do sexo feminino nas primeiras carteiras prevalece, chegando até mesmo formarem blocos em torno de quatro componentes. Já a partir da 4ª carteira da 3ª, 4ª e 5ª filar têm mais um bloco de seis estudantes do sexo feminino. É logo após esse arranjo que o aluno A5 se encontrava sentado na sétima carteira da 4ª fila. Temos notado que estudantes que se autodeclararam não heterossexual costumam sentar-se mais próximo de colegas do sexo feminino. A maioria dos estudantes do sexo masculino se localiza em pares ou tríades, apenas dois alunos rompem com esse tipo de agrupamento, entre os quais o aluno A5 e outro aluno sentado na primeira carteira da 3ª fila.

Em função dos preparativos para o desfile cívico, a rotina escolar nesse dia foi alterada. Durante as três aulas da disciplina de Biologia, a turma de estudante leu o capítulo sobre “Organelas celulares” e respondeu um conjunto de questões, antes do término da última aula o professor deu o visto no caderno de cada um. Um modo de acompanhar o aluno e de prestar conta do que faz a autoridade do discurso.

O emprego do termo “viado” foi empregado para nomear colegas, para saudar os sujeitos homossexuais, “Viva todos os viados”, e até mesmo por estudante do sexo feminino

para expressar suas impressões acerca de estudantes do sexo masculino da sala de aula: “Aqui só tem viado, pelo amor de Deus”. Também nos chamou atenção o constante alerta de docentes sobre o que pode constar na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), algo que acontece desde o 1º Ano.

O segundo momento se deu no mês de outubro, durante esse mês, além de observarmos práticas da disciplina de Educação Física com alunos do 1º Ano D e 2º Ano C assistimos a dramatização de duas obras da literatura brasileira: “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de autoria de Machado de Assis e “A Cidade e as Serras” de Eça de Queiroz. O último momento se deu no dia 07 de dezembro de 2017, instante em que ocorreu a mesa redonda que discutiu a temática Adolescência e Vulnerabilidade das Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Uma ação organizada pelos dois professores da disciplina de Biologia na escola para as turmas de estudantes do 1º Ano D. A mesa redonda contou com a participação de duas alunas do 2º Ano B que tratou do sistema reprodutor feminino, Ciclo Menstrual e Gravidez; do professor da disciplina de Sociologia, que abordou a sexualidade na visão sociológica; e de duas enfermeiras do Programa Saúde na Família, que falou sobre medidas preventivas contra doenças sexualmente transmissíveis.

A iniciativa dos professores da disciplina de Biologia em trazer o professor da disciplina de Sociologia é relevante. O diálogo com o campo de sociologia rompe com a cadeia discursiva de só abordar a temática a partir da anatomia dos órgãos, da prevenção da gravidez e da higienização dos corpos, tão frequentes no Ensino de Biologia e de Ciências. Segundo Ortega (2008, p. 148), o que mais vem à tona “desde as dissecações até as novas tecnologias, a imagem do corpo fornecida é a [...] de um corpo fragmentado, objetivado, e desmaterializado: recortado do ambiente. É o corpo-objeto da tradição anatomofisiológica, sem capacidade, nem subjetividade”.

Portanto, a participação do professor de sociologia sinaliza que há um esforço de que a discussão sobre sexualidade na escola não fique restrita ao professor de Biologia, algo que nos parece extremamente positivo. Além de realçar a sexualidade numa perspectiva sociológica, o docente destacou a heterossexualidade, a bissexualidade e a homossexualidade como dimensões caracterizadas saudáveis pelo discurso científico na contemporaneidade. A ênfase que a homossexualidade não se tratava de doença, mas de uma opção sexual, atravessou seu discurso. O uso da concepção da homossexualidade como opção sexual tem sido defendido por pesquisadores/as (SOUSA FILHO, 2009a; FACHINNI; FRANÇA, 2009; WEEKS, 2010; OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016).

Para Weeks (2010, p. 69): “[...] cada vez mais, a homossexualidade se torna uma opção, ou uma escolha, a qual os indivíduos podem seguir de um modo que era impossível numa sociedade mais hierárquica e monolítica”. A preocupação em se distanciar do uso da palavra orientação sexual reside na questão do essencialismo que cerca a sexualidade, que trata como uma essência de natureza física, biológica ou psicológica, responsável pelas diferenças entre homossexuais e os demais indivíduos. De acordo com Junqueira (2012, p. 77), posicionar a homossexualidade como uma orientação de natureza essencial é mais “uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência [...] não implica avanço ético e político algum, pois advoga pelo reconhecimento do inevitável e não da legitimidade de um direito”.

A partir de Hekma (1985, p. 259), podemos notar que “não são apenas as concepções sobre sexualidade que mudam, mas também a própria sexualidade e o comportamento sexual”. Os próprios elementos discursivos acerca da sexualidade estão suscetíveis às mudanças e indicar essas transformações é evidenciar, segundo Dinis (2011, p. 41) “a linguagem como construção histórico-cultural, negando sua pretensa neutralidade e universalidade, mas não implica necessariamente inviabilizar todas as pesquisas que trabalham com categorias que possam ser questionadas”.

Sendo assim, consideramos que a discussão na perspectiva de opção sexual deve canalizar ações que problematizem o feixe de relações da ordem discursiva que posicionou a heterossexualidade como padrão normativo e a homossexualidade como desviante ou patológica. O convite para que o professor de Sociologia tratasse a questão nessa perspectiva nos parece uma tomada de posição importante para tratar a homossexualidade e outras dimensões como construções históricas, pois, “toda pessoa pode se relacionar com qualquer outra, erótica e afetivamente, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos em liberdade, dignidade”, livre de violência (BRASIL, 2011a, p. 15).

Essa aproximação entre professores de Biologia e Sociologia pode contribuir para que não se discuta a sexualidade apenas sob o viés da prevenção e/ou da doença, mas também do bem estar, da solidariedade, da dignidade humana, entre outros, pois ela envolve a dimensão do prazer, da subjetividade e da intersubjetividade, uma vez que, segundo Weeks (2010, p. 38): “a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico”. Assim, se sexualidade diz respeito a sujeitos, condutas e valores, então a discussão não deve ficar restrita somente ao instante em que se aborda a

questão da reprodução, o debate deve se dar em outros momentos e por outras disciplinas, além de Ciências e Biologia.

Na sociedade moderna, o dispositivo de sexualidade produziu um campo discursivo autônomo que passou a interpretar, classificar e hierarquizar as experiências sexuais. Em outras palavras, o registro, classificação e descrição da sexualidade resultaram em um lastro de saberes que passou a orientar a vida sexual. Por isso a importância de dialogar com correntes teóricas que posicionam as categorias sociais como construções culturais, linguísticas e institucionais, enfim, históricas, produzidas através das relações de poder-saber, que produz discurso como também os normatiza. Para Foucault (2010b, p. 132), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

A discussão da homossexualidade como conteúdo curricular causou certo estranhamento por parte de estudantes. Enquanto a turma de estudantes do 1º Ano D aguardava a chegada das duas enfermeiras do Programa Saúde da Família para dar continuidade à discussão, o professor da disciplina de Biologia informou que iria fazer uma síntese sobre o que já tinha sido abordado. Porém, acabou sendo interpelado por um aluno da seguinte forma: “O professor falou agorinha, essa coisa de viado mais não”. Diante desta reação, o docente respondeu: “Quem não quiser vai logo saindo”.

O pedido do aluno para que o professor de Biologia não tocasse mais no assunto nos parece um dos efeitos dos discursos que posiciona a homossexualidade no lugar de desviante. Discursos, gestos e atitudes são aprendidos, pois o processo de subjetivação dos indivíduos, experiências, identidades e comportamentos estão sujeito à sociedade em que vive. Para Louro (2001, p. 15), desde cedo, por meio de marcas normativas treinamos nossos sentidos, “aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”.

Ainda Louro (2003, p. 15), na sociedade contemporânea, “a norma que se estabeleceu, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”. Assim, desfazer estereótipos associados à homossexualidade numa posição de desviante demanda uma série de investimentos nas práticas de ensino com vista à reflexão e autoavaliação dos saberes que movem seus discursos, por conseguinte, de seus/suas alunos/as. Para Nunan (2003, p. 70), informações que se opõem às nossas crenças e valores “são frequentemente rejeitadas, ignoradas ou distorcidas”.

O que se evidencia na recusa do aluno para que não se falasse mais acerca da homossexualidade é que há uma disputa de poder-saber pelo controle do que deve ser dito

sobre ela. A iniciativa de se convidar o professor da disciplina de Sociologia para falar de sexualidade embora pertinente, carece de mais ações sistemáticas diante da rejeição que se tem sobre tal fenômeno. Uma intolerância histórica que tem marginalizado homossexuais de forma vertiginosa (VAINFAS, 1989, 1992, 1997; MOTT, 1994, 2001a, 2001b; FOUCAULT, 1998; TREVISAN, 2000).

Assim, mudanças nos modos de agir dos/as alunos/as passam provavelmente por alterações nas práticas dos/as professores/as. Atividades que envolvam o diálogo com outras áreas, a reflexão sobre o que é dito em sala de aula em torno da homossexualidade, problematização das normas prescritas, a apresentação de peças teatrais, produção de agendas de relações democráticas, entre outras possibilidades, são formas de imprimir visibilidade a essa dimensão reconhecida não mais como doença pela ciência. Para tanto, os processos históricos e culturais devem ser informados e debatidos, posicionamentos confrontados, a inserção do debate sobre os determinantes sociais, políticos e culturais que têm exercido forte controle sobre a homossexualidade se faz necessário para a garantia de relações respeitadas entre os/as alunos/as.

Desse modo, destacamos mais uma vez, a iniciativa dos professores de Biologia em incluir no debate o professor de Sociologia para tratar da sexualidade e sinalizar mudanças em suas práticas, mesmo que de forma sutil, a discussão nessa escola não se limitou, segundo Ribeiro (2003, p. 76) “ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS”.

As dificuldades de professores/as de Biologias e Ciências de promover uma discussão sobre temas relacionados à questão da homossexualidade, de gênero e do prazer são apontadas por pesquisas como reflexo da ausência destas questões nos cursos de formação de professores e da reação do aluno, dos pais e, até mesmo, da direção escolar (FURLANI, 2003, 2005; BARRETO, 2009).

Na análise descritiva dos quatro contextos observados (2º Ano B, 2º Ano C, 3º Ano C e 1º Ano D) mostramos que o assunto em torno da homossexualidade faz parte do discurso que circula em sala de aula. Usa-se estereótipos, palavrões e gírias para se falar de forma negativa dela, posicionando-a na posição de indesejável. A desqualificação da homossexualidade só favorece a perpetuação de um ambiente hostil para estudantes homossexuais.

Encerramos assim a análise das relações de poder e saber nos contextos de sala de aula. A seguir nos adentraremos na descrição das que atravessam o pátio, o laboratório de química e de biologia, a quadra de esporte e na formação continuada na escola.

6.5 Contexto Espacial Pátio

O pátio é um dos mais amplos espaços da unidade escolar. Nele são realizadas refeições, atividades recreativas, pedagógicas, cerimoniais, entre outras. É um espaço aberto que permite os indivíduos serem observados de diferentes ângulos. Não há nenhum tipo de obstáculo que os impeçam de serem visualizados. Há também um palco para acomodar as autoridades do discurso pedagógico na condução de eventos de grande porte. Em função de o pátio apresentar as laterais abertas, há comunicação direta com outros espaços, inclusive com a sala do 1º Ano D e 2º Ano C.

No horário em que são servidas as refeições (lanche e almoço), as mesas são colocadas no espaço, dispostas em duas fileiras, sendo recolhidas, posteriormente, podendo, então, o espaço ser usado para outras atividades programadas, tais como gincana, júri simulado, ensaios, cerimônia de conclusão do Ensino Médio, entre outras.

Portanto, independente de qual atividade se desenvolva, essa estará sempre sendo afetada pelo poder, pois, de acordo com Foucault (1988, p. 89) esse “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Por isso, nem mesmo nos momentos da refeição e da recreação os/as estudantes estão isentos dos efeitos desse jogo de poder, já que estão sob a direção do coordenador de disciplina.

Desse modo, as relações de poder e saber não estão em posições de exterioridade em relação às práticas sociais, pelo contrário, são imanentes a todos os tipos de relações, não se limitando somente à relação professor-aluno, mas a outras formas de relações de controle e regulação que requeiram da autoridade do discurso um papel produtor. Esse conjunto de correlações de forças múltiplas se forma e atua nas instâncias de produção de sujeitos, entre as quais se encontram a escola, a família, o hospital, a fábrica, o quartel e assim por diante.

No pátio, expressões associadas à homossexualidade aparecem com bastante frequência na comunicação entre os alunos do sexo masculino, como: “É o fresco”. “Diz fresco”, “Oi bicha”, “Veado” e/ou “Viado”, “Sai daí fresco”, “Aquele fresco” (*sic*). Taxar colegas com estereótipos se configura como um indicativo de preconceito contra homossexuais, mesmo que se diga que se trata de uma ‘brincadeira’. É dessa forma que, frequentemente, se ensina e se aprende um padrão de masculinidade que posiciona homossexualidade na condição de desviante. Na escola também há profusão de palavrões e gestos que expressam o coito anal entre as conversas de estudantes e alusão à traição conjugal praticada por mulheres. Parecem-nos se tratar de modos de exercitar a vigília sob a diferença que constitui sua identidade heterossexual.

Táticas sistemáticas dessa natureza têm assegurado o controle da homossexualidade em uma posição socialmente desprestigiada. Alunos homossexuais têm sido marcados por estereótipos e sujeitos a outros tipos de ofensas. Os risos, quase sempre, surgem entre os membros dos grupos formados quando estudantes homossexuais passam por eles. Assim, é comum, nos variados espaços escolares, presenciar sua forma de viver a sexualidade sendo motivo de chacota e de piada nas conversas de colegas. Dentre os cinco alunos/as que se autodeclararam homossexuais, o aluno A3 parece ser o mais afetado, na maioria das vezes, no recreio, o encontramos sozinho, sentado na área de acesso aos espaços da unidade escolar. Até mesmo quando falta, alunos de outras turmas em conversa na quadra de esporte se referiram a ele como “bicha”.

Assim, por meio de ditos, olhares, risos, movimentos e gestos, a homossexualidade tem sido marcada na posição de desprezível. Para Borillo (2010, p. 14): “a homofobia é um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado, mas ela pode também assumir formas mais brutais”. Sendo assim, há sinais de manifestação homofóbicas nos modos de agir de estudantes, algo que acaba afetando a vida escolar de estudantes homossexuais, tendo em vista que convive num ambiente hostil à dimensão sexual pela qual transita. No combate à homofobia, é importante a discussão de valores como respeito, solidariedade e direitos humanos e, para tanto, conforme pensamento de Furlani (2011, p. 70): “as atividades programadas devem levar as crianças e os jovens a refletirem sobre a importância de considerar “o outro”, o “diferente” como algo bom, desejável”.

Só paramos de anotar os enunciados proferidos no pátio quando alguns estudantes perceberam que estavam sendo registrados, instante em que se aproximaram e perguntaram o que tanto era anotado. As respostas sempre eram a de que estava realizando uma pesquisa e o interesse recaía sobre o que era dito entre os indivíduos associados à homossexualidade, a partir de então, notamos que alguns grupos de alunos paravam de falar quando se passava por eles ou começavam a chamar o colega de alguma forma já referida. Instante em que percebemos que não deveríamos mais anotar os ditos.

6.5.1 Refeição

No horário das refeições, o controle do público estudantil fica a cargo do coordenador de disciplina. Para que possam ser servidos/as, é formada uma fila única, depois

de servidos, uma parte dos/as estudantes fica acomodada no pátio e os que não conseguem se dirigir para outro espaço.

Assim, no horário do recreio e do almoço, uma boa parte de estudantes se acomoda nas escadarias do corredor que leva à área da secretaria, da sala de professores e também costuma ficar sentado próximo ao banheiro. Quando indagados pela opção de permanecer próximo a esse último espaço, informaram que é bem mais ventilado e facilita o acesso à rede móvel de internet. Além destes espaços, também ficam nas pracinhas, nos canteiros próximos à sala da direção e ao laboratório de informática e nas escadarias da arquibancada da quadra. A direção e o corpo docente servem-se e se dirigem para seus espaços específicos.

6.5.2 Gincana

A gincana foi realizada no dia 15 de agosto de 2017 para celebrar o Dia do Estudante (11 de agosto), planejada pela direção do Grêmio Estudantil, que tem à frente o aluno A1 como presidente, sob o direcionamento do professor da disciplina de Educação de Física. As atividades vivenciadas foram: Brincadeira do quadrado, Corrida da laranja, Senta e levanta, Bombom no trigo, Trem de costa, Amarrados pelos pés, Corrida do belo, Peteca na mesa.

A gincana é uma das ações que compõe o conjunto de atividades planejadas e desenvolvidas por alunos/as sob a orientação do/a professor/a com objetivo de vivenciar o protagonismo juvenil na escola. A condução das ações ficou a cargo do professor da disciplina de Sociologia ao lado da equipe do grêmio e de outros/as professores/as.

Tratou-se de uma atividade em que se buscou a integração dos indivíduos, apesar do caráter competitivo, porém as ações executadas exigiram uma maior aproximação entre os/as estudantes, instantes em que as regras que os separam se romperam, embora que tenha sido de forma breve, não havia preocupação acerca de agarrar o outro pela cintura, colocá-lo sob o ombro, entre outras possibilidades para compor forças no sentido da equipe vencer, fazendo com que as regras que modelam seus corpos fossem sacudidas. Sendo assim, atividades nesse sentido são significativas.

Além disso, a linguagem adotada pelo professor de Sociologia contribuiu bastante para sacudir o feixe de relações que os fabricam, pois este fez uso do termo “pessoas” quando convidava estudantes para participar. Desse modo, não fez preponderar o uso da linguagem no masculino, estabelecida pela norma culta, que também é uma forma de poder, pois a partir de diversas estratégias de poder que se opera por meio dela se institui e demarca lugares promotores de diferenças e desigualdades dos sujeitos.

6.5.3 Encenação

O último ensaio da comissão de abertura do desfile cívico do município, a convite da Secretaria de Educação Municipal, foi outra atividade observada neste contexto. No dia 06 de setembro de 2017, pela tarde, deu-se início ao ensaio, atividade coordenada pela professora da disciplina de História e pelo aluno A1, com o apoio também do professor da disciplina de Inglês.

O ensaio já tinha começado quando o professor de Biologia, que ministra aula na turma do 1º Ano D, foi até à professora de História, conversou, logo após, a docente avisou que os/as alunos/as que não estavam participando deveriam se dirigir para suas turmas. Com o aviso, o aluno A5 foi para sala de aula. Em alguns momentos, o aluno A1 assumiu o comando do ensaio. Inicialmente, ensaiou o grupo de estudantes que representava o povo indígena. Em seguida, o grupo que formava a comitiva portuguesa chegando em terras brasileiras. Por fim, os dois grupos de forma integrada.

A partir do instante em que a professora colocou o pen-drive (dispositivo portátil de armazenamento de dados gravados em computador, notebook) no caixa de som, percebemos que o diálogo se iniciava com o aluno A1 anunciando a chegada da comitiva nas terras brasileiras. Para tanto, o aluno A1 tinha entrado no caixote que se encontrava no centro do pátio e aguardava entrar em cena na condição de bobo da corte. Mas, de repente, um aluno do 3º Ano que se encontrava junto de outras colegas observando o ensaio começou a dar cambalhotas e foi em direção ao caixote e gritou: “Sai do Armário (**nome de A1**)!” (grifo nosso).

Chacotear estudantes homossexuais também tem sido uma das práticas de colegas que não transitam por essa condição, promovendo assim instantes de risos e gargalhadas. Mesmo o aluno A1 tendo dito na entrevista que diante de agressões se posiciona, dessa vez permaneceu inerte, até parecia que não havia ninguém no interior do caixote. Quando perguntado por que se manteve em silêncio, disse que não estava disposto a perder tempo com o colega. Do lado das autoridades pedagógicas não podemos assegurar que se ouviu a expressão dita pelo aluno, já que havia barulho e os dois professores estavam no palco resolvendo a questão do som, talvez os vozerios tenham os impedidos de escutar.

Já apresentamos diversas situações em que o/a professor/a tem se mantido em silêncio diante de ditos alusivos à homossexualidade de forma depreciativa. O silenciamento pode se tratar de algo que se compartilha culturalmente, mas que, nem sempre, é possível expressar concordância quando se anuncia em função da posição ocupada. Assim, de acordo

com Swain (2007, p. 14), o silêncio é uma prática discursiva histórica e com fins específicos “[...] para melhor apagar, para melhor esquecer, para conjurar o perigo daquelas que escapam à norma de uma heterossexualidade tão ‘natural’ e evidente”.

Como já dissemos, o aluno A1 é bastante participativo nas atividades escolares, assim, na organização do enredo da comitiva foi ele que estruturou e apresentou à professora de História, que juntamente com o professor de Inglês fizeram as adequações necessárias, antes a professora já tinha abordado a temática em sala de aula e recomendado a leitura de livros relacionados à temática. Por várias vezes, encontramos o aluno A1 com livros relacionados ao tema proposto.

O bobo da corte era uma pessoa que tinha por obrigação divertir o rei, a rainha e sua corte, para tanto declamava poesias, dançava, tocava algum instrumento, sendo também o cerimonialista das festividades. Uma figura exótica que se destacava pelos gestos, palavras e vestimentas, que surgiu no Império Bizantino, tornando-se frequente nas cortes da Europa no fim das Cruzadas. Durante o século XVII essa função foi extinta.

No dia do desfile cívico, 07 de setembro, lá estava o aluno A1 representando o papel de bobo da corte à frente da comitiva alusiva à corte portuguesa em terras brasileiras. Para ele, o dia do desfile se configura em um dia dos mais importantes, pois enquanto encena, os problemas desaparecem, tudo se torna mais leve.

6.5.4 Reunião

No dia 06 de setembro de 2017 às 19h30min, houve uma reunião da qual também participamos. Nessa estavam os integrantes da banda marcialda escola, entre os quais os alunos A2 e A3, o regente atual da banda e o ex-regente. Como há treze anos este último esteve conduzindo a regência, foi convidado para falar com o grupo sobre a apresentação da banda no dia seguinte, no desfile cívico do município.

No decorrer de sua fala, enfatizou a história da banda, ressaltando que essa se constitui não só de vitórias, mas também de derrotas, um trabalho muito árduo, porém prazeroso. Deu ênfase à contribuição da equipe para permanência desta, do cuidado com os instrumentos e com as bandeiras, do comportamento e da disciplina do grupo, do zelo com o fardamento e da importância de cumprir o regulamento estabelecido, fazendo ainda referência aos jovens que estão há mais de dez anos colaborando para que a mesma se mantenha.

Por último, o ex-regente fez referência à questão do respeito e do preconceito existente, quando foi colocado um balizador à frente da banda, lugar destinado apenas para

balizas. O preconceito a que se refere trata do fato de que o jovem coreógrafo se autodefine como homossexual. Para o músico, a introdução e permanência do balizador geraram problemas, mas que foram superados pela equipe que sempre saiu em defesa do jovem. A participação dele rompeu com a tradição de se ter somente baliza à frente das bandas marciais das escolas estaduais e municipais.

A baliza de banda ou fanfarra marcial é um dos integrantes que efetua movimentos do corpo, malabarismo e coreografias livres no compasso da música tocada pelo conjunto. Tradicionalmente, uma menina vinha à frente da banda como baliza e quando os meninos participam, são grupos após a menina. No entanto, quando esse lugar de destaque passou a ser ocupado também por jovens do sexo masculino, sobretudo por um jovem homossexual, essa novidade causou estranhamento.

O exercício do poder requer luta, a ocupação de um espaço se sucede através de embates, conflitos e carece sempre de negociações. A inserção do outro decorre de um embate político. Nesse caso, para que o lugar fosse ocupado por jovens do sexo masculino, sobretudo de vivência homossexual, envolveu resistências e negociações que culminaram na aceitação.

O que podemos ainda acrescentar é que o ato de resistir dos jovens para que o lugar de balizador existisse e fosse ocupado por um sujeito homossexual foi decisivo para a ruptura da tradição de só baliza na linha de frente de bandas marciais das unidades escolares do município. Na atualidade, o lugar é ocupado tanto por meninas quanto por jovens do sexo feminino e masculino. Os que ocupam essa posição geralmente assumem a condição de homossexual. O aluno A2 ocupa essa posição juntamente com o jovem a que o ex-regente se referiu.

Após o desfile, em sua página no *facebook*, ele registrou a seguinte mensagem:

A vida de uma **bailarina** é cheia de desafios e obstáculos que nos causam dor e sofrimento. Porém não há emoção maior que a glória e o prazer que sentimos no dia de um espetáculo. Agradeço a Deus Por ter permitido que Eu Pudessi Fazer Uma linda Apresentação Orgulho de Ser (**nome da escola**) meus Agradecimentos a Todos (*sic*)”(A2). (Grifo nosso)

Desse modo, o aluno A2 não só transita pela dimensão da homossexualidade, mas também pela esfera feminina, elementos integrantes de sua identidade. O gênero não diz respeito à questão de determinação biológica, pelo contrário, é dinâmico e múltiplo, pois, embora cada pessoa seja educada através de sucessivas aprendizagens a pensar e se comportar conforme o papel que é atribuído ao seu sexo biológico, produzindo assim os gêneros inteligíveis socialmente aceitos (homem-masculino, mulher-feminino), há escapes.

Os gêneros dissidentes transcendem as regras instituídas por um conjunto de saberes culturais, científicos, políticos, religiosos produtores de normas e padrões de diferença para reger a vida dos indivíduos, por meio de configuração social e relações de poder. A sexualidade e gênero são práticas discursivas diferentes que constituem a identidade de cada indivíduo, por relações de poder desiguais se constroem e se reproduzem a identidade e a diferença. Desse modo, de acordo com Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 46): “é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas”.

As aproximações com os Estudos Feministas e com os Estudos Culturais nos possibilitam compreender o gênero como parte integrante da identidade dos sujeitos. Processo que se dá por intermédio de complexas redes de poder que hierarquizam e constroem os gêneros, em que características sexuais são, segundo Connell (1985, p. 189): “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Ainda segundo Connell (1985, p. 189), a construção social e histórica sobre as características biológicas ganham visibilidade, assim como a normalização dos corpos, a sexualidade também “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. Sendo assim, conforme palavras de Louro (2003, p. 24), compreendem-se “os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam e que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Desse modo, o gênero institui a identidade do sujeito, da mesma forma que outras invenções sociais são produzidas para dividir o mundo social, como a nacionalidade, a etnia, a classe, a sexualidade, entre outra. Ora, se as categorias sociais são produzidas historicamente, então as diferentes instituições e práticas sociais são estabelecidas pelos gêneros e constituintes dos gêneros. No entanto, isso não se dá de forma pacífica, pelo contrário, em função das relações de poder e saber em jogo há confrontos, consentimentos e negociações nas disputas pelo controle dos corpos.

Por isso as identidades de gênero e as identidades sexuais também estão passíveis de transformação. Desse modo, a produção de gênero está sistematicamente se constituindo e se modificando através das relações sociais com diversas instituições e, por meio de diferentes saberes, símbolos, representações e práticas, os indivíduos têm sido produzidos como masculinos e femininos orientados à sexualidade heteronormativa (BENTO, 2011).

O que se tem são construções transitórias historicamente datadas, não são dadas ou definitivas num determinado momento, são arranjos provisórios de passíveis alterações, em função de aspectos culturais, pois, segundo Louro (2004b, p. 206), é “no interior da cultura

que as características físicas podem ser constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero ou sexual”.

O pensamento foucaultiano e teóricos/as que dialogam com suas contribuições nos possibilita indicar práticas sutis direcionadas à normalização da conduta dos/as alunos/as. Nesse processo o controle e regulação da homossexualidade também ocorrem através do policiamento do gênero, visto que se trata de um fenômeno que se manifesta em espaço privado.

A iniciativa de colocar balizador à frente da banda marcial da unidade de ensino abriu caminhos para que outros jovens homossexuais começassem a reivindicar essa posição nas bandas escolares. De acordo com o dicionário, o nome baliza vem de manobra, com isso, sem o bastão não pode ser reconhecido como uma baliza ou balizador. O papel de um manobrista é de atrair a atenção do público para sua banda, mostrando a todos orgulho, simpatia e avisando aos presentes que sua banda chegou para brilhar. Em suas apresentações, os jovens homossexuais se apropriam de elementos históricos e reproduz, à sua maneira, a existência.

Na interpretação desse papel, o uso de roupa bastante justa delineando as formas do corpo e semelhantes trejeitos são, comumente, associados ao feminino. Diante do destaque dado ao corpo, a impressão é que os jovens costumam esquecer que há uma banda atrás de si e concentram-se em destacarem a si, chamando a atenção sobre si, para expressar sua performatividade em conformidade com elementos que, culturalmente, simboliza o feminino. Desse modo, a escola abre espaço para a estimulação de desejos masculinos. Como vivemos em uma cultura na qual as práticas e indivíduos estão posicionados para exaltar a figura do macho, as instituições disciplinares reproduzem, de algum modo, a norma prescrita.

A Associação de Bandas, Fanfarras e Regentes de Pernambuco (ABANFARE), entidade não governamental que tem conduzido a Copa Pernambucana de Bandas e Fanfarras, promovida pela Secretaria de Educação Estadual, tem estabelecido regras quanto ao posicionamento dos indivíduos nas apresentações. O regulamento datado de 2017, no artigo 42, no inciso I, expressa que a coreografia dos balizadores deve ser compatível com o sexo masculino. Evidencia-se a existência de leis que legitima o controle dos corpos, mas o que se busca provavelmente é afugentar os gêneros dissidentes, já que a manifestação desses alude uma suposta homossexualidade.

O regulamento opera como um dispositivo de administração dos corpos, orientando, sobretudo nesse inciso, que as ações realizadas devem ter sintonia com o papel esperado para seu sexo biológico. Todavia, o que observamos foram jovens do sexo masculino dando visibilidade a elementos simbólicos associados à esfera feminina.

A exigência por um comportamento relacionado aos papéis de gênero assenta na ideia de que existem comportamentos específicos para meninos e meninas, homens e mulheres. Decerto, é partir dessa lógica que se define o que baliza e que balizador deve realizar para cumprir os papéis de gênero devido. Como não há uma moral sexual natural e universal, cada cultura é que vai determinar quais comportamentos sexuais são aceitos ou não.

Assim, tendo em vista que, historicamente, a escola encontra-se atravessada pela cultura machista e patriarcal, em que a rejeição de indivíduos é definida pelo padrão heteronormativo, pressupomos que essa prática da escola de não obedecer à legislação que regulamenta está associada à sujeição dos sujeitos homossexuais à esfera masculina.

6.6 Contexto Espacial do Laboratório de Química

No dia 06 de setembro de 2017, observamos as duas primeiras aulas no Laboratório de Química e Biologia, instante em que o professor orientou a realização de procedimentos experimentais acerca da separação de misturas e separações. No espaço havia quatro mesas e em cada uma havia uma bandeja contendo tubos de ensaios, estante para tubos, papel de filtro, béquer de 150 ml, proveta de 50 ml, baqueta, *erlemeyer*, suporte metálico, funil de filtração simples, água destilada, álcool etílico, vinagre e areia. Em cada mesa ficou um grupo de sete componentes, apenas um que se constituiu de oito membros, que se formou quando a atividade já estava em andamento. Cada estudante recebeu do professor o roteiro das atividades a serem realizadas.

Depois foi solicitado que fosse feita a leitura da primeira prática, A5 se dispôs a ler perguntando em seguida o que era água destilada. A pergunta levantada levou o docente a ir até a bancada onde se encontravam materiais e produtos e apresentar um recipiente contendo água dessa natureza. No grupo em que o aluno A5 se encontrava, a maior parte das atividades era comandada por ele, assim, quando uma aluna tentou pegar a proveta, o mesmo disse baixinho “deixa um dos meninos colocar”. Também, ele interagiu várias vezes com professor, em um dos instantes solicitou deste que fosse verificada a quantidade de álcool colocada na proveta. Enquanto os grupos preparavam a mistura, o professor alertou para os perigos do consumo excessivo de sal. Após preparada a mistura, os/as estudantes passaram a responder as questões propostas no roteiro.

Depois de finalizado o primeiro procedimento, enquanto o docente separava o material a ser utilizado na segunda atividade, os/as estudantes conversavam entre si nos grupos. Mais uma vez o professor solicitou que fosse lido o roteiro. Após a leitura, este

entregou uma porção de cloreto de sódio (sal de cozinha), informando ainda que era preciso que uma pessoa de cada grupo fosse lavar o béquer, visto que o mesmo foi utilizado na primeira atividade.

Neste momento um aluno do grupo em que o aluno A5 se encontrava disse que não iria, pois era serviço de menina, sendo então criticado pelas colegas. Diante do impasse, ele permaneceu em silêncio, uma das meninas se levantou e foi lavá-lo. A lavagem dos recipientes está associada à limpeza doméstica, na qual tradicionalmente tem ficado a serviço das mulheres. Além de que há algo naquele espaço que lembra isso, ou seja, a pia. Provavelmente, o aluno não costuma realizar atividades relacionadas a prática doméstica.

O enunciado “isso é serviço de menina” estabelece uma relação entre gênero e sexualidade, sinaliza umas das formas de reiterar a masculinidade hegemônica, dito de outro modo, reforça condutas definidas em uma sociedade marcada pela cultura machista e patriarcal. As identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem no interior das relações de poder em que o diferente acaba sendo afetado por práticas de discriminação e/ou de subordinação.

Como já foi dito, os gêneros (masculino-menino, feminino-menina) são produzidos nas e pelas relações de poder que as atravessam e regem as práticas cotidianas instituidoras de lugares socialmente diferentes, normaliza condutas dos meninos e das meninas em função das genitálias sexuais.

A segunda atividade envolveu cinco procedimentos. O primeiro foi realizado por A5 e o segundo foi feito por outro colega. Feitos estes, o professor fez algumas colocações sobre a mistura observada, enfatizou o perigo da ingestão de comidas salgadas. O terceiro procedimento, ou seja, a adição de uma alíquota de Óleo Diesel no béquer foi realizada por uma aluna próxima ao aluno A5.

No quarto e quinto procedimentos foram utilizados o funil de separação e o béquer recolhedor, momentos em que uma das alunas do grupo em que se encontrava A5 pede para outra colega fazer, essa que, até então, não tinha feito nenhuma das atividades, só observado. O grupo de alunas que chegou após o início da aula pouco participou das atividades, formando o quarto grupo, nem se envolveram como os três outros grupos. Algumas mexiam no celular e outra permaneceu com a cabeça sobre a mesa. Encerradas as práticas, o professor orienta que seja feita a tarefa da prática. Enquanto os/as alunos/as respondem, ele fez a chamada.

6.7 Contexto Espacial da Quadra de Esporte

A quadra de esporte, além de ser um espaço destinado a realização de práticas da disciplina de Educação Física, também é utilizada no horário de recreação por estudantes e em outras atividades pedagógicas em que há necessidade de trabalhar com mais de uma turma. Como foi o caso da palestra ministrada pelo educador de apoio para os/as alunos/as das três turmas do 3º Ano.

6.7.1 Práticas da disciplina em Educação Física

Observamos somente práticas do 1º Ano D e 2º Ano C. No 1º Ano D acompanhamos a discussão em sala de aula e a prática na quadra, no 2º Ano B, observamos na própria sala de aula, sendo realizada a leitura de um texto e respondido questões em dupla. Já no 2º Ano C não observamos a discussão em sala de aula, mas somente a prática no referido espaço.

Na sala de aula do 1º Ano D, o conteúdo da aula foi o conceito de esporte. Inicialmente o professor perguntou o que era o esporte, exibindo uma imagem de uma criança do sexo masculino jogando. Após a definição dada por alguns estudantes, buscou especificar os tipos de modalidades esportivas e as características de cada uma, utilizando imagens e vídeos para dar suporte ao que era dito.

Notamos que a maioria das imagens apresentadas nos slides evidenciava algumas modalidades esportivas masculinas, somente na de basquete apareceu a figura de mulheres. Durante a exibição de um dos vídeos sobre futebol americano, um aluno falou alto: “É porrada, é porrada!”. Enunciados relacionados a comportamento agressivo, surgem com mais frequência entre jovens do sexo masculino.

De acordo com o Dicionário Online de Português “porrada” é sinônimo de pancada, tapa, bordoadada, paulada, sova, montão, monte”. Esse termo costuma aparecer em títulos de reportagem esportiva para anunciar determinada agressão física entre jogadores na disputa pela bola. A título de exemplo, a reportagem no site do Globo Esporte em 14 de agosto de 2013, intitulada “Neymar reclama das ‘porradas’ e justifica derrota com falta de ritmo” após a seleção brasileira perder por 1 x 0 para a seleção da Suíça na Basileia (GLOBO ESPORTE.COM, 2013).

Na quadra de esportes, encontramos estudantes de outras turmas na arquibancada enquanto se dava as atividades, as meninas e os demais meninos do 1º Ano D que não participavam, permaneceram na arquibancada com outros/s estudantes de outras turmas e/ou

em uma praça próxima. Por meio de gestos e de palavras, se referiram a estudantes presentes e ausentes na atividade desenvolvida na quadra, a modalidade desenvolvida foi de handebol. Dos trinta e sete estudantes, apenas seis do sexo masculino participaram.

Antes de começar a atividade, havia um grupo de estudantes jogando futebol, entre os quais uma aluna do 1º Ano C. Enquanto se dava a organização dos recursos para a vivência da prática de *handebol*, conversamos rapidamente. Ela disse que gosta muito de jogar aquela modalidade de esporte, mas que é criticada pelo fato de ser mulher.

O relato da aluna nos ajuda a pensar nas formas de resistência que se opõe ao poder disciplinar ou disciplina. Este poder objetiva normatizar o que se permite e o que se proíbe. O saber com base na lógica da produção de gênero referenciada para a heterossexualidade instituiu lugares para homens e mulheres, inclusive nas atividades físico-esportivas. De certo modo, o prazer da aluna por futebol rompe com a norma, ou seja, com a produção de traços de feminilidade, sobretudo num período histórico em que a feminilidade, segundo Bordo (1997, p. 33): “é ainda apresentada como o caminho mais importante de aceitação e sucesso para as mulheres em nossa cultura”.

O professor orientou as duas equipes formadas. O aluno A5 participou da discussão em sala de aula e também da atividade prática na quadra. Durante a atividade, estudantes que se encontravam sentados na arquibancada proferiram os seguintes ditos: “Ricardão!”, “Ele levou foi gaia”, “Diz que ele é gay”, “Só tem tu o resto é tudinho homem”, “Doutor de próstata”. Em um dos momentos que o Aluno A5 arremessou a bola, um grito ecoou da arquibancada: “Fresco”!

Como podemos perceber, da arquibancada alunos xingam colegas que estão participando da atividade. Os xingamentos não só se dirigiu ao aluno A5, mas também se destinou a outros envolvidos. O xingamento aparece então como uma demonstração de exercer poder sobre os que estão na quadra competindo. Notamos que os ditos surgem na medida em que começam a tomarem partido por uma das equipes e/ou passaram a julgar os colegas por lances errados. Assim, um arremesso mal feito devido a perda de equilíbrio ou uso de pouca força para lançar a bola são motivos para puni-los por meio de xingamentos.

As ações deliberadas pelos estudantes indicam que o poder está mais relacionado a uma estratégia ou uma tática que não se limita a ninguém, nem tão pouco é privilégio de alguém. É exercida entre indivíduos que tem capacidade de resistir e de revogar seus efeitos, já que pode haver reação daqueles sobre os quais o poder atua. Por isso as relações entre uns com os outros implica luta, visto que objetiva dominação e submissão dos indivíduos. Desse modo, segundo Foucault (1987, p. 29), o poder deve ser compreendido “mais como modelo a

batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio”.

No dia em que foi observada a prática de Educação Física do 2º Ano C, o aluno A2 ficou na sala de aula com um grupo de meninas ensaiando uma peça e o aluno A3 tinha faltado. Quando chegamos à quadra, mais uma vez, encontramos estudantes de outras turmas na arquibancada, entre os quais A1. Este conversava com outro colega. Na lateral, um grupo de alunos jogava futebol. Mais uma vez, o professor coordenou a atividade, a modalidade foi também a de *handebol*.

As equipes participantes eram formadas por três alunas e três alunos. Um quantitativo pouco expressivo para o número de estudantes matriculados na turma. Na parte superior da quadra, uns cinco alunos da turma optaram em jogar futebol, inclusive o aluno que na aula da disciplina de Espanhol, durante o instante em que o aluno A3 dançava, o tinha interpelado com estereótipo “viado”. Enquanto ele jogava com os colegas, um dos alunos que se encontrava na arquibancada disse para os demais que se encontravam perto “ele tá assim porque (**nome do aluno**) não veio!” (Grifo nosso). Logo depois acrescentou: “A bicha quando está ele fica quietinho”. Durante o período em que observamos os contextos, encontramos uma vez o aluno A3 conversando com esse colega no recreio. Enquanto a prática acontecia ouvia-se os gritos: “Vai fresco”, “Viado”, “Ei fresco”, “Bicha”, “É nada fresco”.

Nos dois instantes, a maioria dos enunciados foi proferido em tom de voz alto podendo ser escutado por qualquer um que se encontrava na quadra, já outros, não, só poderiam ser escutado por quem se encontrava sentado na arquibancada. Mas, em nenhum dos momentos o professor se manifestou sobre o comportamento desses estudantes, cujo conjunto de saberes ali processado estava sob seu comando, tanto no interior da quadra, quanto fora dela. Para Werebe (2005, p. 107) “o silêncio em torno de questões sexuais constitui uma certa forma de orientar”. Em outros termos, o silêncio é uma forma de posicionamento.

O silêncio é um dos modos pelo qual autoridades do discurso pedagógico se posicionam diante desses enunciados em torno da homossexualidade que, embora não os vejam como vinculados à prática, se vincula a ela, já que diz respeito à forma de estudantes se relacionarem um com outro e o teor de conversa e diálogos mantidos. A forma deles/as se relacionarem tem a ver com a prática pautada para garantia dos direitos de todos, assim, a neutralidade diante de situações que não atende essa garantia só fortalece a quem está oprimindo e não a quem está sendo oprimido.

Os estudantes que não manifestam elementos de masculinidade e de sexualidade hegemônica são os mais afetados, nas disputas pelo controle dos corpos sua vivência sexual é frequentemente posicionada de forma negativa. O desprestígio opera como substrato de realce da virilidade dos que se projetam macho. Para Gikovate (1993), a masculinidade se estabelece em oposição à homossexualidade.

No entanto, tais práticas não os anulam como sujeitos, já que podem reagir às manobras impostas. É dessa forma que alunos e alunas, através de práticas e relações, têm manifestado formas de ser, comportamentos e gestos que são desfavoráveis ao convívio com estudantes homossexuais.

As normas de vigilância da sexualidade e dos gêneros, sobretudo da masculinidade, estabelecem controle sob a homossexualidade. Para Louro (2004b, p.107), as normas “têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram constantemente, as normas de gênero na ótica heterossexual”, pois possuem características performativas por meio das quais estabilizam o sexo dos indivíduos. Mas, como disse Foucault (1988, p.90): “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

Sendo assim, as normas podem ser problematizadas e reorganizadas em uma perspectiva mais inclusiva, para tanto, faz-se necessário que as autoridades do discurso pedagógico não se mantenham em silêncio diante do que estudantes expressam de cunho ofensivo. A maioria dos ditos se refere à homossexualidade, mas também registramos ditos alusivos à sexualidade da mãe e/ou do pai da vítima. Esse modo de agir tem favorecido a fixação de práticas discriminatórias e preconceituosas obrigando estudantes homossexuais a conviver num ambiente hostil à orientação sexual a qual se vincula. Por meio de chacotas, piadas, palavrões e estereótipos se reprimem e marginalizam a homossexualidade, reafirma a hegemonia da heterossexualidade. O silêncio pode ser caracterizado como um indicativo da construção de identidades hegemônicas pela escola.

Quase no término da aula, fomos até ao aluno A1 cumprimentá-lo. Ao chegarmos perto dele, ouvimos o colega dizer: “Essa escola parece um presídio”. A1 complementou: “a gente tá preso aqui desde às 07h30min até às 16h45min”. Procurei saber se o fato deles sentirem tal sensação era por conta da estrutura e da aparência da quadra. Disseram que não era só isso.

De acordo com o aluno A1, “Isso aqui é uma ditadura”. O colega acrescentou: “Se jogar dominó reclama, tem que obedecer, pelo menos devia deixar no almoço e no recreio”. O

aluno A1 adicionou: “Até a cor da calça, se vem com uma calça de cor fica do lado de fora”. Indagamos quem dava tais ordens e informaram que era a direção.

Parecem-nos que o desafio que se coloca para a escola se associa à necessidade de problematizar as práticas cotidianas no sentido de desestabilizar as normas e desnaturalizar o que está posto. Desse modo, conforme Silva e Rosa (2009, p. 127), é possível “trazer à tona e revelar aquilo que foi posto em esquecimento e, por isso, passa diante dos olhos sem ser mais (re)conhecido pela visão”. Pois, o exercício de questionar as relações de poder pode favorecer o surgimento de outras formas de se relacionar e de produzir saberes.

6.7.2 Palestra na Quadra de Esportes para as três turmas do 3º Ano

Esta atividade contou com a participação de estudantes das três turmas do 3º Ano, ocorreu no final do mês de outubro, a aluna A4 do 3º Ano C já tinha solicitado transferência para uma unidade escolar na cidade do Recife. Neste dia, a diretora, vice-diretora e coordenador de disciplina também se fizeram presentes, permanecendo na praça, próxima à quadra. O coordenador de apoio conduziu a palestra.

Em um dos momentos em que fazia explanação do assunto, o professor advertiu dois alunos, que conversavam da seguinte forma: “Olha! Estão já se beijando”. Risos e gargalhadas seguiram após a alusão feita. Por estarem próximos um do outro, foram repreendidos desse modo. Não poder chegar tão perto de um colega parece ser uma das regras de se manter um modelo de masculinidade prescrito pela cultura machista. Para Epstein e Johnson (2000, p. 14), um indicativo de um discurso vigilante que se opõe à aproximação entre indivíduos do sexo masculino e de que na escola, de forma sutil e insidiosa, os/as alunos/as “[...] se escolarizam como seres sexuais e de distinto gênero”.

A alusão feita pelo coordenador de apoio deixa implícito o olhar vigilante que se mantém sob a homossexualidade, uma vigilância insidiosa sob os corpos dos indivíduos que se processa nas instituições disciplinares. Segundo Foucault (1988, p. 31), desde o século XVIII, que “o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas”. A partir de outros *status* de saber e de posições institucionais validadas se passou a falar em sexo nas instituições disciplinares, inclusive nos colégios da época. Assinala-se perigo em toda parte. Desde então, a vigilância, a norma e o exame, que são estratégias de controle, passaram a incentivar ou inibir determinados discursos, comportamentos e gestos dos indivíduos.

O enunciado “Olha! estão já se beijando” proferido pelo educador de apoio a dois alunos, por estarem muito próximos um do outro, parece se configurar como uma das estratégias usadas para manter a homossexualidade em uma posição de perigo. Por meio do alerta se dita qual a conduta aceitável entre estudantes do sexo masculino; esse modo de agir do docente é o bastante para realimentar o modelo heterossexual que se deseja manter, pois, segundo Louro (2009, p. 89): “a heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir”.

Na relação de poder entre docente e aluno, o primeiro está autorizado a chamar atenção do aluno em diversas situações, inclusive quando seu discurso não está sendo escutado, algo que provavelmente o desagrada, sobretudo, nos processos de constituição de homens e mulheres em que seus/suas alunos/as investem.

E, como lembra Foucault (1988, p.89) “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos”. Como as relações de poder são intencionais, a proximidade entre os dois corpos masculinos levou o olhar vigilante que observa, classifica e separa os corpos a repreendê-los, o que acabou sendo visto como uma “brincadeira”. Pois, em outro momento nos encontramos com um dos alunos e procuramos saber se ele tinha se sentido constrangido, este alegou que não, visto que costumavam tirar “brincadeiras” dessa natureza com o coordenador e vice-versa.

Mesmo assim, o que foi dito sobre o comportamento dos dois alunos e a reação de escarnecimento por parte da maioria da turma de estudantes subjaz na intenção que deve ser silenciado, negado, ocultado, quando não chacoteado. Estudantes e autoridades do discurso pedagógico têm imprimido marcas discriminatórias em torno da homossexualidade e de homossexuais posicionando o fenômeno e os sujeitos na condição de abominável.

Em uma sociedade edificada sob o comando do macho, a suposição é um dos mecanismos usados para alertar e afastar qualquer possibilidade de aproximação entre os indivíduos do sexo masculino. A expressão proferida pelo professor se relaciona com outras semelhantes, como: “daqui a pouco tu vai sentar no colo do outro”, “carrega fulano, mas não nas costas”, entre outras alusivas a uma suposta manifestação da homossexualidade.

Diferentemente, a aproximação entre os indivíduos do sexo feminino não é colocado sob suspeita. Isso tem a ver com as condições históricas impostas ao ser mulher, posicionado como um sujeito desprovido de prazer sexual. Os códigos relacionais estabelecidos foram mais frouxos, pois se considerava que era impossível se sentir prazer sem a presença do falo (MOTT, 1987, 1988, 1989). Para Wolf (s/d, p.15) “foi a arrogância masculina que protegeu as mulheres homossexuais de sofrer o mesmo grau de perseguição que sofreram os homens homossexuais”.

Assim, esse conjunto de relações de poder e saber que move os atos discursivos na unidade escolar integra mecanismos do poder disciplinar e do dispositivo de sexualidade, que agem nas instituições disciplinares através de estratégias que incidem sobre o corpo, com vista à promoção de sua sujeição. O poder disciplinar fomenta seu próprio discurso, ou seja, a norma. Por isso que a todo o momento busca-se legitimá-la. Seu horizonte teórico é o campo das ciências humanas, por meio do saber clínico posto em curso na modernidade.

Portanto, enquanto não se problematizar a heterossexualidade como uma construção social e, ou até mesmo em se tratando de uma imposição social decorrente das disputas de poder, ela permanecerá, segundo Colling (2011, p. 15), posicionada num “confortável discurso de que ela sim é natural, normal, determinada pela biologia e até por Deus”.

6.8 Formação continuada na escola

Sob o tema Educação Interdimensional em módulo, as formadoras discutiram sobre protagonismo juvenil, os quatro pilares da educação, pedagogia da presença, resiliência. Esta ocorreu na turma do 2º Ano C, apesar das carteiras não estarem enfileiradas como de costume, mas distribuídas em formato de U, mesmo assim, a distribuição dos corpos no espaço permaneceu afetada pelo poder disciplinar. A forma como as carteiras são distribuídas em sala de aula reproduz o modo como os sujeitos se relacionam na produção do discurso.

Desta forma, mesmo se tratando de um contexto formativo, as regras disciplinares não deixaram de operar. A diretora e a adjunta ocuparam as primeiras carteiras do lado direito da sala enquanto que o educador de apoio ocupou uma das primeiras do lado esquerdo, logo após, de ambos os lados, foram ocupadas pelos/as professores/as.

Por sua vez, as formadoras ocuparam carteiras próximas ao birô, espaço em que se colocou o *datashow*, ficando situadas um pouco distante do quadro branco, em função da necessidade de projetar melhor os slides, mas em um local onde era possível se articular com todos ou qualquer um dos sujeitos, garantindo, assim, a vigilância coletiva e individual. A maior parte da formação foi conduzida pela formadora F1, competindo a ela o direito de retomar, conduzir e finalizar o processo formativo. As duas outras técnicas se limitaram a discutir tópicos específicos e auxiliá-la na distribuição de materiais para o grupo, quando requerido o uso deste.

A sala de aula funciona como local vantajoso que atende a dupla função de vigilância e produção de sujeitos, pois o espaço não opera somente como lugar de vigilância e de controle dos/as estudantes, mas também como espaço de produção de sujeitos de grupos

doutrinários de determinado saber. O processo de produção impõe aos indivíduos restrições para o acesso do discurso, são eles: (1) o ritual da palavra, (2) as sociedades do discurso, (3) as doutrinas e (4) a apropriação do discurso.

O mais visível dele é o ritual, por exemplo, para conduzir uma prática formativa sobre determinada temática, no caso “Educação Interdimensional em Módulo”, exigiu-se do indivíduo um saber qualificado, uma determinada posição, um conjunto de enunciados específicos, gestos e comportamentos, entre outros aspectos requeridos pelo discurso.

Com isso, o discurso vincula-se à prática de um ritual, uma vez que define aquele que o profere. Sendo assim, a prática formativa, a prática de ensino, a prática de gestão, entre outras são práticas discursivamente ritualizadas determinando, no indivíduo que exerce, propriedades particulares e papéis predefinidos. Desse modo, os indivíduos que falam o discurso da política educacional apresentam atributos e papéis pré-estabelecidos, seu discurso vem acompanhado de todo um conjunto de signos que se exige para falar da política em foco buscando mostrar sua eficácia. Em outras palavras, de acordo com Foucault (2010, p. 39): “seu efeito sobre aquele aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção”.

Outro sistema de restrição do controle dos discursos opera entre os integrantes como forma de conservar ou produzir discursos, se assemelha às “sociedades de discurso”, embora estas não existam mais, porém, de acordo com Foucault (2010, p. 40): “se exercem ainda formas de apropriação de segredo e não-permutabilidade”.

A título de exemplo, a equipe da Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional vinculada a GRE Mata Norte, neste momento de formação, promove a distribuição do discurso sobre a proposta de educação interdimensional para o corpo docente e direção da escola, podendo ser replicado este discurso pela equipe em outras unidades escolares para público semelhante, sem que haja perda deste domínio, visto que o número de indivíduos qualificados para falar dele continua sendo limitado.

Mas há outros mecanismos de controle e de delimitação dos discursos implicados na prática. Estamos nos referindo às doutrinas que funcionam por meio do regime de exclusividade e de divulgação. Nas doutrinas, “a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certas regras – mais ou menos flexível-de conformidade com os discursos validados”. No entanto, para Foucault (2010, p. 42), ainda é insuficiente, pois “a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro”.

Para tanto, as autoridades do discurso procuram conservar ou produzir discursos no sentido de circulá-lo e difundi-lo com mais intensidade. A título de exemplo, os/as

professores que estão nas escolas de educação integral compartilham da proposta pedagógica a ser vivenciada e das regras que lhes são impostas para atuarem nestas escolas. Mas também ele/as podem se colocar contrário há alguns aspectos da proposta, foi o que aconteceu quando a formadora F1 destacou a necessidade de exercitar a Pedagogia da Presença.

É uma estratégia pedagógica que busca estreitar os laços afetivos entre professor/a e aluno/a com vista a ajudar estudantes com problemas pessoais, familiares e/ou com baixo rendimento escolar. No entanto, o professor da disciplina de Química se manteve contrário ao estreitamento de vínculos, apesar da formadora F1 refutar seus argumentos.

Como podemos notar nas palavras de Foucault (2010, p. 43), a “doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciados e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros”. Assim, por meio desse sistema, certos tipos de enunciados são utilizados para ligar os indivíduos entre si e diferenciá-los de outros grupos doutrinários. Num único sistema de ensino pode haver mais de uma doutrina pedagógica operando conforme os objetivos perseguidos.

Como lembra Foucault (2010), os grandes procedimentos de sujeição do discurso em qualquer sistema de controle também são assegurados por planos mais amplos, a educação é um deles. Na contemporaneidade, ainda que a educação opere como um dispositivo de direito e possa oferecer acesso a qualquer tipo de discurso, no entanto também está condicionada a produção de um discurso controlado e limitado por um jogo de relações de poder e saber. Para Foucault (2010, p. 44), qualquer sistema de ensino é “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Embora a homossexualidade já não faça mais parte do quadro de patologias psíquicas, e haja uma base legal que se apoia em uma ordem discursiva que reconhece todos os indivíduos como sujeitos de direitos, pesquisas revelam que a escola ainda tem dificuldade em lidar com a sexualidade, sobretudo, com a homossexualidade (LOURO, 1997, 2000; ABRAMOVAY, 2004; ALTMAN, 2005; TAVARES, 2006; BARRETO, 2009; JUNQUEIRA, 2009; TORRES, 2010).

O insulto, a calúnia e a difamação são práticas discursivas que estabelecem alguma relação com a sexualidade. Quando entrevistados estudantes e alunos egressos homossexuais, esses relataram as lutas empreendidas com o fato de terem sido ofendidos em seus contextos sociais mais próximos, inclusive em sua trajetória escolar. Então, se há uma constatação que grupos sociais têm sido vítimas de violência simbólica e/ou física na sociedade, motivada pela orientação sexual e pela identidade de gênero, a escola tem um papel social a cumprir.

Problematizar o discurso que assenta a homossexualidade no campo da perversão, da indecência e do abominável é uma das tarefas da qual não pode se esquivar.

Sobretudo, quando se observa que ultimamente, “multiplicam-se os grupos, os sujeitos e os movimentos, as maneiras de se identificar com gêneros e de viver a sexualidade. Não há apenas uma forma de ser, mas tantas quantas são os seres humanos” (LOURO, 2015). Nesse contexto de mudanças, compete à escola promover ações para assegurar cada vez mais o que está posto na própria Constituição Brasileira de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/06, ou seja, para que não haja desrespeito à liberdade e à individualidade de cada um, todos devem ser tratados sem qualquer tipo de discriminação.

No decorrer da formação continuada ocorrida na escola, a responsável pela Coordenação Geral da Educação Integral e Profissional chamou atenção do corpo docente e da direção da unidade escolar para apresentação de atividades desenvolvidas por estudantes sob a orientação do/a professor/a em escolas integrais sob a jurisdição da GRE Mata Norte. A educadora destacou a necessidade de se vigiar as atividades planejadas para que não haja a apresentação de cenas de violência, erotização de corpos do sexo feminino, músicas, ritmos e coreografias que aludem ao sexo, à prostituição e à homossexualidade. Há uma preocupação para que a escola não seja colocada em situação constrangedora.

O não reconhecimento da diversidade sexual pela escola tem impactado a vida de estudantes homossexuais. No conjunto de dispositivos legais, o governo brasileiro tem colocado a educação como mecanismo indispensável para superação do preconceito e discriminação contra os grupos excluídos ao longo da história do país. Durante a formação, a professora de História relatou a existência de pessoas racistas, homofóbicas e xenofóbicas no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de mudanças, tendo em vista a demanda de estudantes homossexuais que a unidade de ensino possui. Para a docente “Tem que respeitá-los, o que eu acho muito difícil”.

Sendo assim, há um desejo por parte de autoridades do discurso pedagógico de que estudantes que transitam por essa dimensão sexual sejam respeitados. Indicar resistência favorável ou rejeição à homossexualidade se insere em uma estratégia global em que a educação também serve de suporte para o controle da vigilância, da normalização e do exame dos sujeitos, sobretudo de sua sexualidade.

Neste processo de vigilância, sexualidade, sexo e gênero são compreendidos como objetos de dispositivos de poder colocados em curso para reger o controle dos corpos, assim, para Foucault (1988, p. 88), “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é certa

potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégia complexa numa sociedade determinada”.

A administração da sexualidade não se vincula a um perfil jurídico e negativo do poder, não funciona em torno da lei e da soberania, mas num campo das relações de poder, produtivas, múltiplas e móveis. Há evidências de que as autoridades do discurso pedagógico em suas práticas estabelecem relações com a ordem discursiva que estabeleceu a vigilância em torno da sexualidade de caráter desviante, mas também com a relacionada à cultura em direitos humanos.

Nesse capítulo procuramos dar conta do primeiro objetivo, ou seja: elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os sujeitos nos contextos espaciais observados no interior da escola. A partir da descrição analítica dos contextos elucidamos relações de controle e regulação de natureza disciplinar (olhar vigilante, sanção normalizadora e exame), de caráter discursivo e dos cuidados de si. O discurso ali produzido se constitui de enunciados e relações de poder de natureza histórica inerentes às práticas.

De início elucidamos que a disciplina organiza o espaço, classifica e distribui os/as estudantes em uma rede complexa que se liga ao dispositivo de poder direcionados, disciplinamento de natureza física e subjetiva com vista à utilidade econômica e política, como também ao aprofundamento das aprendizagens referenciadas na matriz heterossexual. São neles/as que o poder se propaga e se determina seus efeitos, para isso, evidenciamos modos pelo quais se desenvolvem ações de controle e regulação sobre o discurso da homossexualidade.

Para referendar o que estamos afirmando, lembramo-nos do episódio ocorrido na turma do 2º Ano B, em que o aluno A1, por ter sido indelicado com a professora durante a aula da disciplina de História, sofreu uma série de ofensas por parte de colegas, inclusive a de que um futuro candidato ao cargo de presidente do país iria retirar a manha dele. Contudo, a docente se manteve em silêncio, mesmo o aluno homossexual tendo chamado atenção da docente para o que tinha sido proferido, porém a cadeia discursiva só foi rompida pela autoridade do discurso pedagógico quando o aluno revidou as ofensas.

Também no 2º Ano C, durante a aula da disciplina de Espanhol, um aluno integrante de um grupo se dirigiu ao aluno A3 não pelo seu nome, mas por “bicha”. Diante do que foi dito, a professora só se posicionou para dizer que iria começar a separar o grupo caso continuasse atrapalhando a aula.

No horário de recreio quando saímos da turma do 3º Ano C, encontramos dois estudantes abraçados expressando certa afetividade, instante em que ouvimos outro aluno gritar “Arrombado”. Da mesma forma, quando o aluno A1 estava no pátio no interior de um caixote aguardando que o som das vozes do enredo fosse colocado no caixa de som para dar início ao

ensaio, um aluno do 3º Ano A saiu de um dos grupos que estava observando a encenação em direção ao caixote fazendo piruetas, até chegar próximo e gritar: Sai do Armário (citando nome do estudante A1). Também episódios na quadra de esportes foram evidenciados.

Durante as práticas da disciplina de Educação Física dirigida para a turma do 1º Ano D, alunos que estavam na arquibancada insultaram colegas que estavam participando da atividade, recorrendo a formas diversas de ofensas, como: “Ricardão!”, “Ele levou foi gaia”, “Diz que ele é gay”, “Só tem tu o resto e tudinho homem”, “Doutor de próstata”. Em um dos momentos que o aluno A5 arremessou a bola, um grito ecoou da arquibancada, “Fresco”!

Do mesmo modo, quando se deu a prática dirigida a estudantes do 2º Ano C. Um dos alunos desta turma, que costuma estar com A3, circular com ele pelo interior da escola, apesar de termos percebido que na sala de aula este costuma chamá-lo de “bicha”, enquanto jogava com os outros estudantes da turma passou a ser ofendido. Da arquibancada um aluno falou “ele tá assim porque (nome do aluno) não veio!” Logo depois acrescentou: “A bicha quando está, ele fica quietinho”. Enquanto a prática acontecia ouvia-se os gritos: “Vai fresco”, “Viado”, “Ei fresco”, “Bicha”, “É nada fresco”.

Essas formas de “brincadeiras” homofóbicas, que integra o domínio de formas perversas de discriminação, não são coibidas pelas autoridades do discurso pedagógico. Parece que a utilização de estereótipos, gírias, palavrões alusivos à homossexualidade para nomear, cumprimentar e xingar colegas, independente da condição sexual, em sala de aula e nos outros contextos, são modos dos jovens exercitar virilidade masculina. Também, por parte das autoridades do discurso pedagógico, além do silêncio, outro modo de controlar e regular é fazer alusões a uma suposta vivência sexual quando se depara com estudantes do sexo masculino que estão muito próximos, e estão desatentos ao discurso que vem sendo proferido pelo detentor do conhecimento. Foi o que aconteceu quando o educador de apoio palestrava para as três turmas de estudantes do 3º Ano se deparou com dois estudantes que agiam dessa forma, advertindo-os com a expressão: “Olha! Estão já se beijando”.

Diante do conjunto de episódios apresentados indicamos que as relações de poder e saber só favorece a manutenção de um discurso que desprestigia homossexualidade, conduzido a maior parte do tempo por estudantes, sobretudo do sexo masculino. Na produção desse discurso, os/as alunos/as estabelecem relações com elementos da cultura machista e patriarcal da sociedade em que vive. Mudanças nas formas deles/as se relacionarem com essa dimensão sexual depende de debates e reflexões que possibilitem tratá-la de forma respeitosa.

Porém, onde há poder, existe resistência. Para tanto, lembramo-nos dos episódios de resistência observados, como: a discussão da temática sexualidade por professor da disciplina

de Sociologia na turma do 1º Ano D, a convite dos professores da disciplina de Biologia na mesa redonda, instante em que a homossexualidade foi tratada como opção sexual; o relato do ex-regente da banda marcial da escola sobre a defesa dos integrantes da banda para a permanência do jovem homossexual na posição de balizador; a fala da professora de história na formação continuada sobre atitudes racistas, xenofóbicas e homofóbicas no ambiente escolar e a cobrança de reconhecimento e respeito a estudantes homossexuais. De modo geral, se trata de um dado ainda tímido, diante do silenciamento/apagamento sobre o tema por parte das autoridades do discurso pedagógico que mantém o controle sob o discurso dos/as alunos/as.

7 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM JOGO

Se no capítulo VI a análise recaiu com mais ênfase nas relações de poder e saber, neste capítulo incidirá nas práticas discursivas de forma mais específica evidenciando assim como ocorre o controle e a regulação do discurso sobre a homossexualidade. Para tanto, buscamos dar mais visibilidade as categorias de análise formuladas com base nos enunciados proferidos nas práticas sociais observadas, mostrando em seguida que há coexistência de duas formações discursivas em curso.

As categorias de análise foram especificadas e descritas no capítulo V, intitulado Trilha Metodológica. Assim, temos: Categoria de Análise (01) Prática discursiva Vigilância da sexualidade, Categoria de Análise (02) Prática discursiva Visibilidade a homossexualidade sem caráter de desvio e Categoria de Análise (03) Prática discursiva Resistência às práticas dominantes. Adentramos então a análise descritiva em cada categoria aqui especificada.

7.1 Categorias de Análise (01) Prática discursiva Vigilância da sexualidade

Nesta categoria organizamos a análise a partir de três subtítulos: 1) O olhar vigilante hierárquico da equipe da CGIP da GRE Mata Norte em torno da sexualidade; 2) A vigilância empreendida pelas autoridades do discurso no estabelecimento de ensino e 3) O apagamento dos enunciados alusivos à homossexualidade.

No primeiro subtítulo, tratamos de analisar as técnicas de poder sugeridas pela responsável da CGIP, a direção escolar e ao corpo docente da unidade escolar pesquisada para não deixar vir à tona elementos associados à sexualidade, sobretudo, de caráter desviante em atividades apresentadas por alunos/as. No segundo subtítulo tratamos de dar destaque às técnicas de poder anunciadas pelas autoridades do discurso pedagógico do estabelecimento de ensino com relação à vigilância empreendida em torno dessa questão. Já no terceiro, analisamos como agem as autoridades do discurso pedagógico em suas práticas para retomar o discurso em torno do conteúdo a ser ensinado após a introdução de elementos associados à homossexualidade por alunos/as.

7.2 O olhar vigilante hierárquico da equipe da CGIP da GRE Mata Norte em torno da sexualidade

As autoridades do discurso pedagógico que põem em curso a política de educação integral na rede de ensino estadual têm promovido ações no sentido de que a formação do/a aluno/a contemple as quatro dimensões exercitadas pelo pensamento grego: *logos* (racionalidade), *pathos* (afetividade), *eros*(corporeidade), *mytho* (espiritualidade). Proposta pedagógica introduzida pelo pedagogo Costa³ na política educacional do Estado de Pernambuco que vem aditada nos documentos das escolas integrais do Ensino Médio.

Na formação intitulada Educação Interdimensional em Módulo, a técnica responsável pela Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional da GRE Mata Norte, posicionada como formadora tratou da necessidade das autoridades do discurso pedagógico da unidade escolar se ater nos modos de agir dos/as alunos/as em apresentações escolares. Designada por formadora (F1), conforme especificamos no capítulo V, a educadora, durante a abordagem da temática do exercício do protagonismo juvenil na escola, relatou algumas situações que não deveriam ser reproduzidas na unidade escolar pesquisada destacando, ainda, um conjunto de técnicas de poder para coibi-las. Evidenciamos que a vigilância em torno da sexualidade integra a prática de ensino, de gestão escolar e da própria equipe responsável pela condução da política de educação integral na região.

Dos trinta e quatro (34) enunciados alusivos ao controle da sexualidade, quinze foram proferidos pela formadora (F1). A partir do relato de situações presenciadas em outras unidades de ensino, a técnica alertou para o cuidado que se deve ter antes dos/as alunos se apresentarem para a comunidade escolar e local. A primeira situação relatada foi referente à apresentação da obra “O Cortiço”, em uma das escolas integrais ligadas à regional. Uma turma de estudantes, mesmo tendo exposto a vida do autor Aluísio de Azevedo, e outras obras de sua autoria, de forma que satisfaz a técnica, no entanto a encenação de uma briga simulando a disputa por Jerônimo entre Piedade e Rita Baiana foi considerada desnecessária.

“O Cortiço” foi publicado em 1890, durante a Primeira República Brasileira, a obra retrata o contraste entre a periferia e o centro urbano do Rio de Janeiro. De um lado, o cortiço de São Romão, ocupado por indivíduos das classes sociais mais marginalizadas, como operários, imigrantes desvalidos financeiramente, lavadeiras, prostitutas e escravos/as fugitivos/as. Ali são narrados casos de violência, prostituição, traição conjugal e de manifestação da homossexualidade. Já do outro lado, a narração se volta para a vida regada à

³ A razão analítico-instrumental, que imperou ao longo dos últimos séculos, iniciando-se no Renascimento, tornando-se a força hegemônica a partir do Iluminismo, para culminar na moderna Civilização Industrial, começa a emitir sinais de esgotamento. Esse esgotamento se revela na incapacidade da modernidade nascida do Iluminismo de cumprir as promessas que marcaram o seu nascimento: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A razão, a ciência e a técnica foram desenvolvidas e continuam a se desenvolver cada vez mais (COSTA, 2008, p.191-192).

cultura e ao lazer no sobrado do Miranda, sendo dado realce às características típicas nascentes da burguesia brasileira.

A indagação “no livro todinho não tinha uma partezinha melhor do que uma briga com essas meninas se descabelando no chão, embolando no chão, uma cena de violência que a gente poderia ter evitado na escola, né?” feita pela formadora (F1) deixa evidente que a instituição escolar não lida com situações próximas do real, ou até, do que seriam para muitos alunos/as, situações reais (adultério, concubinato, brigas).

Parece que existe a preocupação da escola em ser o espaço para ler, porém poderia usar a encenação para refletir sobre os sentidos da violência e assim, modelar comportamentos. O surgimento da mulher agressora no trabalho da equipe de estudantes se contrapõe com a figura da mulher, vista como símbolo de carinho, e na família, como base emocional de compreensão, tolerância, aceitação, entre outros atributos determinados pela ordem discursiva hegemônica.

O lugar de mulher agressora, em contraste com a mulher romântica, no discurso moderno, desvaloriza o primeiro e enaltece o segundo, já que, a última, apresenta-se como modelo do feminino, sendo, portanto, um elemento central na vida social. O estranhamento, pelo fato do aparecimento da mulher agressora na cena reproduzida, surge nos ditos da formadora (F1): “Então, haja puxão de cabelo, haja meninas jogadas no chão, e eram mulheres, né?”.

Ora, na condição de uma das componentes da comissão julgadora, a formadora (F1) poderia ter sugerido o debate para os diferentes lugares ocupados pelas mulheres na obra “O cortiço”, também, destacado os tipos de violência social, cultural, simbólica e física abordados pelo romancista. Poderia ainda ter dado o realce a tais questões, por se tratar de uma produção que abre caminhos para mostrar como a cultura machista tem produzido um perfil de masculinidade violenta, muitas vezes, presente na disputa pelos/as parceiros/as, aspecto que não se manifesta apenas em indivíduos do sexo masculino, mas também, em pessoas do sexo feminino.

A obra “O cortiço” possibilita refletir também sobre a imagem da mulher na literatura, por exemplo, as próprias posições das personagens Bertoleza, Rita Baiana poderiam ser tomadas como ponto de partida para reflexão. A primeira ocupa a posição de mulher negra, escrava fugitiva e amante de João Romão. Já a segunda, no início da história, é concubina de Firmo, sendo posicionada em seguida como destruidora de lar devido ao adultério com o Português Jerônimo, casado com Piedade (SILVA; LIMA, 2017).

Do mesmo modo, o enfoque poderia ter sido direcionado para a necessidade de se abordar a violência em função do seu aumento contra crianças, mulheres, a juventude negra, a população LGBT, entre outros grupos sociais. Mas, se esses objetos não ganharam espaço na produção discursiva da formadora (F1), provavelmente têm a ver com as relações que estabelecem com o campo enunciativo de onde emergem seus conceitos durante o exercício de sua prática discursiva.

Para Foucault (2010, p. 60): “as modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito - quer se trate do sujeito tomado como pura instância fundadora de racionalidade, ou do sujeito tomado como função empírica de síntese”. Mas, sobretudo, em função de um conjunto de feixe de relações que os sujeitos falantes no contexto de enunciação de formação já deixam evidências, através de seus turnos de fala, do lugar, de sua posição, das modalidades enunciativas utilizadas, de sua autoridade no discurso e das possíveis relações a serem estabelecidas.

A maior parte da produção discursiva, os turnos de fala da formadora (F1) foram extensos, o discurso praticamente permaneceu sob seu comando. Indicativo de que também na relação formativa, há um sujeito que ocupa uma posição de maior autoridade de fala entre os interlocutores. É a partir de um determinado lugar de fala que os indivíduos selecionam os objetos, os conceitos, as modalidades enunciativas e as escolhas teóricas para movimentar seus discursos.

O sujeito com mais autoridade é aquele que ocupa na instituição, a posição de maior destaque hierárquico. Como responsável pela Política de Educação Integral e Profissional na Regional de Educação Mata Norte, a formadora (F1) dirige formação para professores/as e direção das unidades escolares, monitora a política educacional em *locus* e, também, participa de eventos a convite da escola, prestigiando ou atuando como um dos membros de comissão julgadora dos trabalhos desenvolvidos por equipe de estudantes no exercício do protagonismo juvenil na escola.

Nessa posição, a formadora (F1) interage com as unidades escolares, expressa suas impressões sobre as experiências e socializa com autoridades do discurso das próprias unidades e/ou de outras. Para a educadora, situações inesperadas podem ser evitadas desde que o/a professor/a participe de todas as etapas do planejamento realizado pelos/as alunos/as.

Segundo a educadora, as produções de vídeos, de peças de teatro, da seleção do lugar, das cenas, de músicas e de coreografia não podem ficar somente a cargo da equipe de estudantes. Todas as ações devem ser alvo de cuidado do/a professor/a. A orientação dada nos mostra que o/a docente não só se relacionam com o saber promovido pela instituição que lhes

forneceu a formação inicial, mas também, com o saber institucional que atravessa a rede de ensino a qual se vincula por diferentes formas.

Há um conjunto de relações em jogo definindo a prática do/a docente. Efetivamente, a educação é um processo relacional em que os discursos materializados pelos sujeitos se constituem por meio de um feixe de relações que varia de acordo com o lugar, a posição ocupada na rede de ensino e o momento em que exercitam suas práticas, instituindo, dessa forma, seus discursos.

A segunda situação relatada pela formadora (F1) diz respeito à exibição de um vídeo por uma equipe de estudantes. Nele um estudante e uma estudante aparecia dentro de uma piscina encenando um casal de namorado retratando um episódio de uma obra literária, cujo nome a mesma não conseguiu gravar em virtude da reação dos colegas que estava na plateia. Assovios, palavrões e gestos pornográficos foram direcionados à garota que contracenou com o estudante, segundo a técnica, o controle sob os alunos só se deu com o encerramento das apresentações.

Para a formadora (F1) a “cena de beijo dentro da piscina, a jovem com a roupa né, praticamente seminua, por quê? Biquíni, misericórdia, que não cobre nada” contribuiu para que os alunos desrespeitassem as colegas. Como podemos notar, a crítica passa, necessariamente, pelo comportamento da jovem, focando nas vestes usadas, visto que nada foi dito sobre o jovem que contracenou o beijo com a garota, nem mesmo se falou do traje de banho que ele usava.

Sob a alegação de que os estudantes do sexo masculino têm hormônios à flor da pele não cabendo à escola aguçá-lo, a formadora (F1) disse que cenas dessa natureza não podem constar em apresentações dos/as aluno/as. Trata-se de um argumento que legitima a dominação masculina sobre as mulheres e, até mesmo, sobre os homossexuais, já que o modo de agir dos alunos foi visto como decorrente de fatores biológicos e não como construções históricas. Segundo Rabelo (2010, p. 170), nessa lógica discursiva, ser homem é não só expressar sinais e atitudes de virilidade, mas também “não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras”.

No cotidiano, crianças e jovens do sexo masculino, por meio de rituais simbólicos, em diferentes contextos, são submetidas a uma série de aprendizagens para construir uma masculinidade requerida socialmente e os que não conseguem corresponder ao modelo de virilidade hegemônico são posicionados como desvio ou anormal. Nesse sentido, para Louro (2000, p.41) “a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e

meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

Assim, assovios, palavrões e pornografias, diante da exposição do corpo feminino, não decorrem da ação dos hormônios sexuais, pelo contrário, expressam comportamentos culturais relacionados à necessidade de indivíduos do sexo masculino se inserir em um grupo, de expressar sua raiva, seu medo, sua alegria ou, até mesmo, agredir a colega para expor seu domínio sobre ela. Provém, sobretudo, de disputas de poder em função da supremacia masculina com vista à subordinação da mulher de diferentes formas. Não se contrapor a esses tipos de posturas exercidas por estudantes do sexo masculino só reforça a reprodução destas atitudes em situações futuras. Por outro lado, nega-se que estudantes do sexo feminino tem sido vítima de violência verbal na escola quando exibem seu corpo em coreografias que expõem elementos relacionados à dimensão erótico-afetiva.

O policiamento das ações planejadas pelos/as alunos/as foi sugerido pela Formadora (F1) para que a direção e o corpo docente não fossem surpreendidos com semelhante situação. No entanto, a técnica poderia propor que a questão fosse tratada de outra forma, tendo em vista que se tem registrado a ofensa, mas não a reflexão sobre o escarnecimento contra as mulheres, e outros grupos sociais. Promover ações nesse sentido é algo que se faz necessário, já que, nos dias atuais, uma das principais funções sociais da escola é contribuir para o fortalecimento na sociedade de uma cultura em direitos humanos.

Assim, em prol de uma suposta normalidade se sugere que se policie, uma forma de procedimento que não apenas vigia, mas também normaliza. Desse modo, manter o controle de forma minuciosa sob as ações dos/as alunos/as com objetivo de detectar possíveis manifestações de atividades que aludem a erotização do corpo feminino só mascara e reforça as desigualdades existentes. Também sinaliza a dificuldade em lidar com situações ligadas ao gênero e a sexualidade que surgem no cotidiano da escola.

Por outro lado, a formadora (F1), ao convocar a direção e o corpo docente para policiar as atividades planejadas por estudantes, deixa mais uma vez evidente o *status* de que dispõe entre os demais interlocutores. A vigilância hierarquizada é um dos efeitos do poder/saber. O sujeito que ocupa a posição de maior grau de vigilância tem por atribuição alertar aos demais do grupo doutrinário, que se acentue a vigília sobre os corpos. Para Foucault (1988, p. 48): “Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relaçam. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação”.

Na relação formativa entre equipe da CGIP da GRE Mata Norte e corpo docente e direção escolar, a formadora (F1) encontra-se posicionada em uma condição que permite

ordenar as demais autoridades do discurso pedagógico que acompanhem os/as alunos/as, nas atividades relacionadas ao exercício do protagonismo juvenil, ou seja, “vendo o quê que tá sendo feito. E dizendo assim, olhe, vamos fazer assim não” (F1).

Vigiar é uma estratégia de poder, um ato sob ações que se manifestam de forma sutil e quase invisível com vista a garantir a norma pré-estabelecida por meio do controle minucioso do corpo. O olhar vigilante procura a todo o momento, afastar tudo que se apresenta inadequado à regra, funciona como uma das técnicas que fabricam o indivíduo (FOUCAULT, 2014a).

O poder disciplinar e o biopoder operam de forma articulada, o primeiro age sobre os indivíduos e o segundo sobre a população, ambos estão relacionados ao saber científico e à administração do Estado nas sociedades modernas. Assim, o dispositivo de sexualidade que funciona segundo um duplo mecanismo de privação e de concessão disciplina todos os indivíduos independente do sexo. Embora em posições e funções diferentes, homem e mulher são afetados pelo imperativo estratégico de poder que colocou o discurso sobre o sexo em curso.

Por exemplo, em projetos, gincanas, júri simulado, não deve ganhar visibilidade nas apresentações das equipes de estudantes, a erotização do corpo feminino, músicas, coreografias, ritmos, vestimentas impróprias ao ambiente escolar. As manifestações ofensivas de estudantes do sexo masculino a jovens que estão encenando são atenuadas com a alegação de que têm hormônios a flor da pele, por sua vez, elas são culpabilizadas pelas vestes que usam e ritmos corporais que executam. Diante das ofensas, prevalece o silêncio.

Da mesma forma, o silêncio das autoridades do discurso pedagógico se fez presente em salas perante o uso de palavrões, estereótipos, gírias por estudantes alusivos a homossexualidade e a sujeitos que transitam por essa dimensão sexual, integram o teor das conversas deles/as e entram em ação na forma de se relacionarem com os/as colegas. Embora estudantes tenham dito se tratar de brincadeiras, no entanto, são modos de agir incompatíveis com as relações de convivência e de respeito requeridos no ambiente escolar.

A tolerância a manifestações ofensivas relacionadas a gênero e a sexualidade sob a alegação de que se trata da ação de hormônios indica predomínio da lógica que imprime a virilidade masculina como comportamento esperado. De certo modo, essa virilidade está fundamentada no determinismo biológico (raça, meio, sexo, hormônio, período), resultantes do dispositivo de sexualidade que, de forma explícita ou velada as instituições disciplinares, se encarregam de ensinar com base no sexo biológico destacando quais comportamentos são de natureza masculina e feminina.

No curso da proliferação desse dispositivo, houve uma explosão discursiva de saberes pela medicina e pela psiquiatria para afirmar a subordinação da mulher, a hegemonia heterossexual e a inferioridade da homossexualidade. Para assegurar essa ordem discursiva imprime-se uma vigilância que não cessa de se manifestar sobre os discursos, gestos e atitudes dos indivíduos.

Para tanto se recorre ao exercício do poder, como podemos observar a seguir, a formadora (F1) conjuga poder e vigilância para disciplinar o modo de agir dos/as alunos/as. Vejamos:

A gente vai olhar discretamente, a gente vai: oh (nome da Formadora), a gente vai descartar as ideias deles? Não. A gente vai refinar as ideias dele. Com jeitinho que a gente sabe. Com argumento, né? Sabendo interagir com eles de forma tranquila, sem tá impondo, mas mostrando o que é certo pra eles, a realidade pra eles (F1).

Como podemos perceber, há uma multiplicidade de elementos discursivos direcionados ao controle e à regulação da ação dos estudantes, como: o olhar discreto, o refinamento das ideias, o estabelecimento de uma relação amistosa, o uso de argumentos, a definição do certo e da realidade. Realidade não é o que é real, vivido/percebido/sentido pelo/a aluno/a, mas sim, o que se tem como modelo ideal de relacionamento, comportamento valores e objetos de vida.

Tudo isso tem uma finalidade, manter a vigilância sobre a sexualidade. É uma ação sobre as ações dos estudantes em que se articulam poder e saber de forma positiva, desse modo, de acordo com Foucault (1988, p. 95), imprime-se “uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme, nem estável”. Pois, qualquer um desses elementos pode ingressar em estratégias diferentes.

Desse modo, segundo Foucault (1988, p. 98) a sexualidade “aparece mais como um ponto de passagem, particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre educadores e alunos e entre padres e leigos, entre administração e população”.

A linguagem, o discurso, gênero e sexualidade, a representação, a corporeidade, a masculinidade e feminilidade, a heterossexualidade compulsória, entre outros fenômenos foram, e são questões de interesse de vertentes Pós-Estruturalistas, dos Estudos Culturais, dos Estudos feministas e dos Estudos *Queer*. Os teóricos e filósofos da primeira e segunda geração do pós-estruturalismo, inspirados em Friedrich Engels (1820-1895), Martin Heidegger (1889-1976), Sigismund Schlomo Freud (1856-1939), Karl Max (1818-1883), contestaram o estruturalismo, na medida em que forneceram uma resposta filosófica às questões defendidas pelos estruturalistas. Já que o estruturalismo objetivava a pretensão do

status de cientificidade, esse movimento teórico e filosófico assumia uma espécie de megaparadigma às ciências sociais (PETERS, 2000).

Na atualidade, as vertentes teóricas feministas, culturais, pós-colonialistas e *Queer* sinalizam a terceira ou quarta geração do pós-estruturalismo e, de um modo ou de outro, são campos de estudos que têm buscado aplicar e desenvolver o pensamento das primeiras gerações (PETERS, 2000). A teoria *Queer* surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1980 em oposição aos estudos da área de sociologia tradicional sobre os grupos de sexualidade e de gênero divergente do padrão heteronormativo.

O sexo é produção histórica de cunho cultural, logo, causa efeitos aos poderes que operam sobre o corpo. Assim, os elementos discursivos do dispositivo de sexualidade não estão estavelmente organizados da mesma forma. Estão passíveis às mudanças de posição e de função conforme as estratégias de poder em jogo, visto que o poder parte de um feixe de relações (FOUCAULT, 1988).

Nessa perspectiva, consideramos que a reação dos estudantes relatada pela formadora (F1), diante da projeção do corpo da colega na piscina, em trajes de banho, não passa pela lógica de que tem hormônios à flor da pele, mas pela rede de poder que atravessa e institui a sociedade. Pois o que pensamos, o que falamos e o modo como nos expressamos tem muito mais a ver com as relações de poder e de saber instituídas historicamente, do que com as capacidades biológicas com as quais nascemos.

Nas atividades discursivas de construção de sentido pode-se estabelecer relação entre sensualidade e concupiscência, estando assim os efeitos associados ao pecado, à devassidão e/ou à imoralidade. Diante de uma nudez quase à mostra, a jovem da cena foi projetada em objeto de prazer por estudantes do sexo masculino, não em função de hormônio, mas por conta de relações históricas que os instituem como sujeito viril. Nesse enfoque, o corpo feminino está a serviço do prazer do macho, não se leva em conta que a jovem se trata de um ser humano, com história, desejos, planos para si.

Em uma sociedade patriarcal e machista, as posições para homens e mulheres não são as mesmas, as estruturas sociais instituídas sob o comando do macho e a norma prescrita, sob a régua da heterossexualidade, subordinaram o feminino ao masculino. Com a rede discursiva do dispositivo de sexualidade, um conjunto de técnicas heterogêneas complementares passou a atuar sob os sujeitos e a população. Os efeitos recíprocos de poder e saber deste dispositivo sob os sujeitos podem ser de suporte de sua materialidade, mas também, de ponto de resistência.

Na escola, a vigilância e prática pedagógica se relacionam de forma mútua, visto que, de acordo com Foucault (2014, p. 173), o papel pedagógico integra três procedimentos:

“o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada”.

Foucault (2014, p. 173) ressalta que, dito de outro modo, em toda e qualquer prática de ensino opera uma relação de vigilância como “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”. A série de elementos, até agora interditados, não se mantém estática, a qualquer instante pode servir como suporte para contestar o discurso operante, seja por professores/as e/ou até mesmo pelos/as próprios/as estudantes.

Manter o olhar vigilante, empregar a norma e o exame de forma contínua é imprescindível, visto que o poder não age sobre o resultado, mas sobre a ação. Por isso que o policiamento recai sob o acompanhamento das ações projetadas pelos/as alunos/as. A vigilância, a que se refere a formadora (F1), não está direcionada para as atividades em sala de aula, e sim, para as planejadas, desenvolvidas e socializadas com a comunidade escolar e/ou local, como forma de validar o exercício do protagonismo juvenil na escola.

Também a preocupação da formadora (F1) se estende para as músicas empregadas e coreografias desenvolvidas pelas equipes de estudantes. Para tanto, socializa com o grupo a terceira situação. Vejamos:

No final na última apresentação aí chegou uma turma, alguns estudantes, quinze estudantes da última turma que trouxeram uma música em um ritmo e fizeram uma coreografia bem sensual, bem ousada. A menina também estava com um short que só a misericórdia, e um Top que só Deus na causa. E que, de acordo com a escolha da turma, era uma menina e três meninos. E, minha gente, pegou fogo. Porque estavam insinuando posições sexuais, etc. etc., também, seminua. Minha gente tomou conta da plateia (F1).

O surgimento da sexualidade como objeto de desejo e de consumo, moldado pela indústria de entretenimento, no interior da escola, gera tensões em sua rede discursiva. Pois, se de um lado, autoridades do discurso pedagógico se opõem à visibilidade da sexualidade que aludem para o campo do erotismo e do sexo conforme os interesses da indústria do entretenimento, por outro lado os/as estudantes insistem em torná-la visível em diferentes momentos. Em sala de aula, por exemplo, em conversa entre alunos/as registramos o canto de refrão musical e de coreografias que expõem as nádegas da mulher como objeto de desejo.

Há um entrecortar de vozes nas coisas ditas pela formadora (F1), os sujeitos produzem seus discursos de modo relacional, entrelaçado com o grupo familiar, comunidade religiosa, comunidade científica, mundo midiático, grupo cultural e político, instituição pública ou privada, entre outros. Essa gama de discursos incide sob os indivíduos produzindo sujeitos de uma determinada época e sociedade, através de uma série de atos repetitivos. Segundo Louro (2000, p. 17): “na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente

e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero”.

Mais uma vez, a culpa de ter sido desrespeitada recaiu sob a garota que se apresentou com os três colegas, como podemos notar na fala da formadora (F1), a garota “estava com um *short* que só a misericórdia, e um *Top* que só Deus na causa. Era uma menina e três meninos, que estavam insinuando posições sexuais, etc. etc., também seminua”. Pois, conforme vimos anteriormente, segundo a educadora, a reação dos jovens não são de natureza cultural, e sim, biológica. Assim, nas relações de poder entre os indivíduos reafirma-se a superioridade do homem sobre a mulher, além de que, há um jogo de interesses econômicos e políticos, por meio do qual, a maioria das jovens aspira ser objeto de desejo sexual.

A lógica do consumo tem ditado que o corpo feminino deve ser consumido e como deve ser desejado: objeto de prazer masculino. Posicionada nesta condição, o corpo da garota acende a educação viril masculina ensinada, desde cedo, não apenas pelo espaço familiar, mas também, por outras instituições, inclusive, pela escola, que reproduz certas verdades sobre os corpos dos indivíduos, enquanto nega outras.

A relação entre a inferioridade da mulher e sua transformação em objeto de consumo, tem a ver com traços da herança da cultura machista e patriarcal, com o crescimento da indústria do entretenimento e da beleza que tem se incidido, cada vez mais, sob o corpo da mulher, ora enaltecendo certos aspectos corporais, ora banalizando outros por meio de um conjunto de estratégias de poder que operam em rede na sociedade.

A virilidade masculina é relacional, não é um dom, mas algo produzido nas práticas discursivas, em função das relações estabelecidas, com base num modelo idealizado de ser homem (BADINTER, 1993). A reação de jovens do sexo masculino diante de situações relatadas pela formadora (F1) está relacionada à necessidade de reafirmar sua condição de macho, de homem viril, contrapondo-se, dessa forma, à possibilidade de serem vítimas de ofensas por conta da ausência de elementos que caracteriza o sujeito macho. Nomear o colega de “fresco”, “veado”, “bicha”, “frutinha”, “mulherzinha” é uma forma de desqualificar o feminino e o homossexual masculino.

Tais enunciados reforçam que qualquer enunciado alimenta uma relação contínua com outros enunciados, garantindo conformidade a uma rede de memória e a um campo de atualização, pois, segundo Foucault (2010, p. 110): “Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”. Por isso, as contribuições do pensamento foucaultiano são bastante frutíferas para a identificação das regras de formação que determinam certos discursos, e não a presença de outros.

Na contemporaneidade, diante de um elevado apelo sexual e de determinadas formas de objetivação dos sujeitos, como já mostramos em relação à imagem da mulher, os indivíduos têm sido estimulados por diferentes meios a negociar cada vez mais códigos morais relacionados à sexualidade.

Sendo assim, se diz algo mais quando se atribui que a mulher é agredida em função da roupa que veste (short curto e top) e do estado de nudez (seminua). Esse mais se refere a um conjunto de normas socialmente aceitas definidoras do que é proibido e permitido. Para Foucault (2001, p.26): “os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura e do qual eles têm consciência mais ou menos clara”.

Assim, é histórica e cultural a subordinação do feminino ao masculino. Várias passagens bíblicas fazem menção nesse sentido e também para a abominação à homossexualidade. Em Romanos 1:26-27 na Nova Versão Internacional (NVI-PT):

Por causa disso, Deus os entregou a paixões vergonhosas. Até suas mulheres trocaram suas relações sexuais naturais por outras, contrárias à natureza. 27 Da mesma forma, os homens também abandonaram as relações naturais com as mulheres e se inflamaram de paixão uns pelos outros. Começaram a cometer atos indecentes, homens com homens, e receberam em si mesmos o castigo merecido pela sua perversão (BÍBLIA SAGRADA: NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, Romanos 1. 26-27).

De uma forma ou de outra, as religiões têm exercido uma forte influência na subjetividade dos indivíduos. Por meio do discurso bíblico se instaura não só o pudor e a vergonha sobre os corpos e a aversão à homossexualidade, como também a ideia de uma sexualidade natural, heterossexual direcionada para a procriação. Nessa perspectiva, a homossexualidade é fundamentada na ideia de pecado e de transgressão da lei divina e da natureza.

Ao alegar que o comportamento ofensivo dos alunos contra a jovem tem a ver também com as roupas usadas, um short e um top, a formadora (F1) traz à tona que seu discurso apresenta estreita relação com as impressões de que a mulher, por mostrar o corpo e não se comportar como deveria, é culpada pela agressão sofrida. O controle da vestimenta da mulher não é só algo de interesse de sujeitos de autoridades do discurso educacional, mas dos de domínio dos discursos religioso, publicitário, midiático, da indústria e do mercado de consumo. Há todo um sistema normativo baseado no poder masculino, no qual a norma é a heterossexualidade em que se tomou como referência o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã. Assim, já que o homem e o masculino servem de referência em todos os contextos sociais, há uma identidade subentendida. Desse modo, de acordo com Louro (2011, p. 65), “os ‘outros’, os sujeitos ‘diferentes’, os ‘alternativos’ ou os

‘problemáticos’ serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs”.

Assim, imprimir um discurso somente no sentido de policiar sem propor uma discussão à formação de autoestima, ou investimento intelectual das estudantes na escola, apenas se reforça a vigilância. Para que as jovens não façam do seu corpo objeto de desejo alheio, faz-se necessário a discussão em torno de prováveis momentos a ser vividos na escola para que elas possam focar sua atenção em outros aspectos, como atividades que geram prazer, mas não a erotização e oferta do corpo.

Se por um lado, as autoridades do discurso pedagógico têm combatido a erotização de corpos de estudantes do sexo feminino em apresentação de trabalhos escolares, por outro lado tem tolerado em outras atividades que estão sob o comando da escola. A título de exemplo, o corpo de integrantes das alas das balizas e das bandeiras é exposto como elemento de sedução, em bandas marciais e fanfarras de unidades escolares, sobretudo nos desfiles cívicos.

A exposição não se restringe somente a corpo de jovens do sexo feminino, a partir das últimas décadas temos assistido a exibição do corpo de jovens do sexo masculino. Em suas apresentações, seja por meio de roupas curtas ou bem justas ao corpo, a maior parte dos jovens deixam aparentes as formas do corpo.

Nesse processo normativo há códigos morais que prescrevem à exibição do corpo feminino como objeto de desejo do sexo masculino à frente das bandas. Nos desfiles, em épocas passadas, as jovens balizas das escolas do município em que se situa o estabelecimento de ensino pesquisado usavam vestes curtas exibindo boa parte de seu corpo, agora, fica mais restrito à mostra do busto. Já a presença do balizador começou a ser registrada a partir do início do século XXI, uma posição ocupada por jovens do sexo masculino que se declaram homossexual, cujas vestimentas, em sua maioria, aderem-se ao corpo.

Na posição de balizador, a maior parte destes jovens se apresenta com vestes ajustadas ao corpo posicionando-o para satisfação do masculino. Embora a jovem lésbica já ocupe também a posição de mor, com vestes tipicamente masculina, talvez não se admita fazer o papel de homem na posição de baliza.

É interessante refletir também sobre essa falta de destaque da homossexualidade feminina na condição de baliza exercendo figuras masculinas. Esse silenciamento é importante revelar porque diz muito, tanto o quanto ou mais do que colocar um balizador, um homossexual fazendo trejeitos erotizados para o prazer masculino. O silêncio é uma posição assumida, por meio dele se privilegia a supremacia masculina, se nega que meninas lésbicas

com comportamento masculinizado não tenham destaque nessa posição, se legitima a superioridade do macho e a discriminação da mulher.

Assim, não há espaço para a homossexualidade feminina viver a masculinidade na condição de baliza, mas há espaço para o homossexual “afeminado” viver a feminilidade. Por que o espaço do homem precisa do macho, a figura máscula precisa ser preservada, esse espaço reservado ao macho não pode ser ocupado por essa mulher, assim é negado qualquer espaço, há o apagamento, a negação, mas o inverso é aceito, ou seja, o homem viver o feminino.

O fato da sexualidade do homem se concentrar em torno da genitália decorre de um processo histórico derivado dos costumes judaico-cristão, dessa concentração deriva o poder do macho. De acordo com Saffioti (1987, p. 19): “como o homem detém o poder nas suas relações com a mulher, só ele pode ser sujeito de desejo. Não resta a ela senão a posição de objeto de desejo masculino”. Para a pesquisadora, as explicações científicas sobre a diferença entre a sexualidade de homens e mulheres acabaram sofrendo manipulações que favoreceram maior controle dos elementos femininos. Assim, por vias distintas, o homem foi posicionado como um ser superior à mulher (SAFFIOTI, 1987).

Em áreas canavieiras do Nordeste, desde o período de sua colonização, o discurso aristocrático de cunho patriarcal, machista e religioso se fez presente. Na Zona da Mata Pernambucana, uma civilização foi erguida sob o comando do macho. A família patriarcal se configurou no mundo dos homens, para crianças e mulheres, posicionadas como seres subordinados restando-lhes a aspiração da proteção do patriarca (FREYRE, 1998).

Nesse contexto, as relações de mando e de autoridade estabeleceram a diferença entre homem e mulher. O homem assumiu a posição de “sexo forte e nobre” e a mulher de “sexo frágil e belo”. A aprovação social de um padrão de dupla moralidade selou as relações extraconjugais como condição de normalidade para o homem. Também, a cultura machista garantiu a reprodução de dois modelos de mulheres: a santa e a prostituta. No seio familiar, os filhos eram incentivados pelos pais a manifestarem seu apetite sexual, enquanto isso, as filhas eram cercadas de privação cobrando delas a castidade (FREYRE, 1933).

A casa grande, marcada pela virilidade masculina e dupla moralidade, a capela nos próprios engenhos e nos vilarejos e as igrejas na sede da cidade foram os lugares institucionais disseminadores dos códigos de condutas sociais e de moralidade cristã, sobretudo, os relacionados à sexualidade. O que era relacionado ao domínio da concupiscência foi ocultado, visível somente no interior dos plantios, nos banhos de rios, nas cocheiras dos animais, nas áreas de prostituição, nomeadas de cabaré, de puteiros, entre outros.

José Lins do Rego (1901-1957), oriundo de tradicional família da zona canavieira, nascido nos limites entre Pernambuco e Paraíba, na cidade de Pilar-Paraíba, distante a 62.6 km do município em que se localiza o estabelecimento de ensino, retrata em diversos livros, datados dos anos 30 e 40 do século passado, o apreço pela virilidade masculina na sociedade canavieira, destacando também a homossexualidade. Como por exemplo: *Usina*, *Riacho Doce*, *Água Bonita*, *Pedra Bonita* e *Cangaceiros*. Para Manguiera (2011, p. 10):

As relações homoeróticas na obra de José Lins têm duas vertentes, se considerarmos os agentes dessas relações. Quando se trata de homens, os relacionamentos homoeróticos são vistos como uma contingência de um determinado momento que faz com que um grupo de homens se isole do convívio com mulheres, como no caso dos colégios internos, das prisões ou dos grupos de cangaços. Essas relações, na visão dos personagens ou dos narradores, são ocasionadas pelas necessidades momentâneas. Mas há, também, o caso dos que possuem um comportamento homossexual que não é causado pelo momento, sendo estes personagens identificados com a estereotipia do ethos homoerótico. Neste último caso, o personagem é identificado na figura do homossexual passivo e incorpora trejeitos e alcunhas do feminino. Quanto aos relacionamentos homossexuais envolvendo personagens do sexo feminino, eles são descritos ou encarados como vínculos de amizade. Não é explorado, ao se tratar das mulheres, o contato sexual explícito, mas as relações de proximidade e os vínculos afetivos que se formam entre as personagens.

Cotejando os escritos de José Lins do Rego e de Gilberto Freyre (1933), ainda que essas produções não apresentem rigores metodológicos que os façam ser consideradas como atendendo às exigências de uma produção científica, apresentam registro da representação e do agir da sociedade canavieira acerca da sexualidade. Os dois autores apontam uma virilidade masculina na qual se supõe a disponibilidade total para a realização das atividades sexuais, cabendo ao masculino o lugar da iniciativa sexual e ao feminino a sujeição à realização das atividades sexuais masculinas.

Na atualidade, o discurso, em tempos passados, continua incidindo sobre os indivíduos. A ideia de sujeição nos lança luz para entendermos a aparente contradição no discurso instituído pela formadora (F1) sobre o que é permitido e proibido em apresentações de estudantes. De um lado, se silencia diante da exibição erotizada do corpo masculino assumindo o simbólico feminino durante desfile cívico e de atitudes masculina de verbalização de desejo sexual a colegas, já de outro lado, se rejeita a exposição do corpo de jovens do sexo feminino com roupas de tamanho sumário e gestos sensuais.

Observado os fatos *per si* não há diferença entre a situação de exibição erotizada do corpo masculino em trejeitos do simbólico feminino e a exibição do corpo feminino de modo sensualizado. Refere-se, em ambos os casos, à exibição de corpos. Contudo, a reação é diferenciada, se aceita a primeira e desaprova a segunda, esse modo de agir remete para o que

alerta Foucault (1985) em seus estudos, em várias sociedades, o controle sob o homossexual se traduz em uma manifestação de poder.

Assim, a dominação masculina sobre o feminino é aceita quando um ato de dominação é exercido para afirmar a superioridade masculina “feminilizando” o outro. Sob a lógica do poder do macho, não se admite a iniciativa feminina para prazer próprio. Por isso, permite-se a verbalização de desejo sexual masculino para alunas que exibem seu corpo, mas não se admite que este corpo seja exibido desvinculado da realização do desejo masculino.

Ou seja, diante do que observamos na escola pesquisada e do que Gilberto Freyre e José Lins do Rego descreveram em relação à sexualidade na sociedade canavieira, no início do século passado, não restam dúvidas de que estamos diante de evidências que mostram que o discurso sobre a sexualidade vivenciada na sociedade canavieira em tempos passados permanece incidindo sobre o discurso dos indivíduos até os dias atuais.

Os engenhos de cana-de-açúcar não só produziu o açúcar e outros produtos, também brotou os discursos de controle dos indivíduos. Na zona canavieira, na primeira metade do século XIX, aprender a ler, a escrever, a contar e a rezar se deu logo na casa grande, onde os filhos de senhores de engenhos dispuseram de um professor particular ou de um capelão para ensinar tais práticas sociais. As meninas eram educadas de forma rígida, impedidas de brincar, andar em torno da casa grande, pular, subir em árvores. Já os meninos eram libertos para vadiagem, deflorar e/ou emprenhar as escravas (FREYRE, 1998).

Neste contexto de monocultura, a família patriarcal e o homem viril tornaram-se dois elementos centrais, tidas como símbolo de decadência, as relações homossexuais eram rejeitadas de forma expressiva (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999). Por meio de diversas relações permeadas pelo poder do macho se produziu um sujeito com aversão a atitudes de iniciativa feminina, a vivência da supremacia masculina e intolerante à homossexualidade masculina, sobretudo, se esta for vivenciada, assumindo-se papel atribuído ao simbólico feminino.

A incidência do discurso sobre a sexualidade produzido historicamente na sociedade canavieira se percebe quando alunas são hostilizadas em função do uso de roupas de banho de piscina/praias e das performances realizadas durante a apresentação de atividades de exercício do protagonismo juvenil na escola. O silêncio de autoridades do discurso pedagógico diante de palavrões, assovios, pornografias contra a mulher, se contrapõe, até mesmo, a um dos princípios que fundamenta a proposta de educação integral: Os quatro pilares colocados por Delors (2012).

O próprio Delors (2012, p. 79) assinala que aprender a viver com os outros passa pela “ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para se combater os preconceitos geradores de conflitos”. Nessa perspectiva, criam-se as oportunidades para dar visibilidade ao outro e às posições socialmente atribuídas a ele e, por conseguinte, combater as que desqualificam e inferiorizam os sujeitos. Desse modo, estimula-se a reflexão diante da ofensa registrada.

Assim, trata-se de uma prática reflexiva que não se alcança com a proposta de que se devem refinar as ideias dos/as estudantes sob a alegação de que “o grosso eles já tem casa, já tem na rua com os colegas e a gente precisa ter cuidado pra reproduzir situações em que haja justamente o contrário” (F1). Uma convivência saudável com colegas e o respeito às diferenças no ambiente escolar carece de produtivas reflexões sobre os processos históricos que têm controlados os indivíduos, posicionando-os em determinados lugares sociais. Saffioti (1987) apresenta três: o patriarcado, o capitalismo e o racismo. Sob a ótica do pensamento foucaultiano acrescentamos outro, o dispositivo de sexualidade.

Além disso, o enunciado acima proferido pela formadora (F1) incitam algumas questões, como: quem são os estudantes das escolas estaduais, a que classe social pertence suas famílias, onde moram, a que grupos culturais pertencem, eles têm acesso a quais bens culturais? Além disso, quem são os professores, será que há um distanciamento tão profundo em termos socioculturais e econômicos dos professores e alunos?

Pois quando se profere determinado discurso, se põe em jogo um feixe de relações com as práticas discursivas não ditas. Em sua obra “Do Cabaré ao Lar - A Utopia da Cidade Disciplinar – Brasil 1890-1930”, Rago (1985, p. 150) destacou a concepção de educar, que decorre “do latim *educare* e significa endireitar o que está torto, ou seja, concepção que justifica a adoção de métodos autoritários de enquadramento da infância e da adolescência”.

Isto porque na concepção burguesa, a criança passou a ser vista como um ser que se assemelha a um selvagem devendo ser disciplinada por meio do uso da razão. Para prevenir as doenças e os desvios morais, o saber médico orientava as propostas educacionais. A correção se dava por meio físico e/ou de forma sutil, sendo o tom de voz, o jogo de olhar, o silêncio usado como estratégia para educar as crianças e os jovens (RAGO, 2014).

Assim, nos parece que ainda incide sobre as autoridades do discurso pedagógico a concepção de educação direcionada a endireitar o que está torto. Para dar conta da proposta de uma educação centrada no refinamento das ideias dos alunos/as e na reprodução de situações contrárias as da sua vida cotidiana a formadora (F1) sugeriu:

Trabalhar os nossos conteúdos de forma dinâmica, protagonizando esses meninos que eles sejam realmente autores do seu conhecimento, da sua mudança, né? **E que a gente esteja por trás dando aquela olhada que é direcionamento bem discreto pra que o resultado seja positivo**. Sempre, com planejamento, minha gente. Sempre com aquele objetivo de dar aula, tem que ser sempre com um direcionamento positivo pra que a gente tenha um resultado bom (F1) (Grifo nosso).

O desejo e o poder põem em movimento o discurso que deve ganhar visibilidade nas ações de protagonismo juvenil na escola, nesse caso, convém observar que, para se atingir um resultado satisfatório foi sugerido um conjunto de ações, como: planejamento, definição de objetivos, orientação pedagógica, formas de abordagem e olhar vigilante.

Como podemos notar, uma série de ações deve ser realizada para o apagamento do que se pretende ocultar em decorrência do que se almeja tornar visível. Isso se dá, necessariamente, por meio de relações intrínsecas de saberes, de discursos e de poder que objetivam modos de subjetivação e constituição do sujeito nas instituições disciplinares (FOUCAULT, 2014b).

Por meio do olhar vigilante, da sanção normalizadora e do exame se disciplina os corpos, para Foucault (2014, p. 182) “a escola se torna uma espécie de aparelho do exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”. Ou seja, o sujeito de autoridade exerce seu discurso, o impõe, mas o faz de modo imperceptível. Os que se submetem ao discurso da autoridade tornam o discurso visível. Entretanto, ao assumir modos de representar, falar e agir de acordo com o discurso da autoridade, há o apagamento da autoria do discurso. Assim, o discurso da autoridade faz-se visível, mas a origem do discurso, e até mesmo o papel que a autoridade teve na elaboração de tal discurso, são silenciadas. Há no discurso um poder disciplinar.

Algo que aparece de forma muito nítida, quando a formadora (F1) destacou: “E que a gente esteja por trás dando aquela olhada que é direcionamento bem discreto pra que o resultado seja positivo”. Manter o olhar vigilante e fazer uso de questões que incitem os/as alunos/as falarem está entre as ações sugeridas pela educadora. Para se contrapor aos posicionamentos do/as alunos/as o/a professor/a deve dispor de mais argumentos, como destacou: “É aquela história que eu digo, a gente sempre tem que ter mais argumento do que os meninos e as meninas” (F1).

Para dar destaque de que de fato se faz necessário vigiar as ações dos/as alunos/as antes de ser apresentada à comunidade escolar e/ou local, a formadora (F1) relatou ainda uma ação realizada por ela mesma no dia anterior pela manhã, antes de vir para a unidade escolar para dar a formação, cujo procedimento seria repetido na sexta-feira antes das apresentações das equipes, como veremos a seguir:

Sexta-feira, mesmo, eu estaria aqui terminando a formação sexta-feira de tarde, mas a gente tem o Semear lá em (**nome do município**). Aí, o que é que acontece? Ontem, antes de vim pra cá, eu estava com setenta estudantes dentro da ETE, olhando justamente isso. Olhe, vocês é que vão fazer a oficina. Reúna aqui oficina um, dois, três e quatro. E passando uma oficina, minha gente, **vocês tão pensando em que e como é que vão fazer esses repasses? Quais são as dinâmicas, o que é o assunto?** Passando de uma por uma. Sexta-feira eu estaria aqui com vocês, ia deixar os meninos lá com os gestores, mas eu vou está lá, vou fazer tudo de novo, vou reunir com os meninos por oficina **e aí o que é que tá faltando? Como é que tão? Como é que tá apresentação? A caracterização como é que vai ser? Quais são as dinâmicas?** (F1) (Grifo nosso).

Em consonância com a política de educação integral do estado, cada Gerência Regional de Educação sistematiza projetos desenvolvidos por equipes de estudantes de escolas integrais e técnicas, através do Programa Semear, que acontece em determinada unidade escolar. No ano de 2017, a GRE Mata Norte realizou em um dos municípios que oferta também o ensino profissionalizante.

Na condição de responsável pelas Escolas de Referência e das Escolas Técnicas vinculadas a Regional de Educação da Mata Norte, a técnica tem atuado diretamente sob o corpo dos/as estudantes das unidades escolares exercendo uma vigilância contínua quando se trata da apresentação dos trabalhos para a comunidade escolar e/ou local. De modo que não chega a partilhar a responsabilidade nem com os gestores das unidades escolares envolvidas, como bem disse: “ia deixar os meninos lá com os gestores, mas eu vou estar lá” (F1).

A ação interrogatória e a repetição do exercício são modos de operar para a produção do sujeito confidente através dos quais o poder enraíza-se pelos corpos dos indivíduos de forma imperceptível, moderada e contínua. Como podemos notar, as relações de poder são intencionais. O enunciado proferido pela técnica sobre a ação já feita e a que estava prevista sinalizam esse exercício. Pois, na disciplina, é o agir dos/as estudantes que deve adquirir visibilidade enquanto se ofusca a atuação dos sujeitos de autoridades do discurso. Assim, o que temos são modos de representar e agir no disciplinamento dos indivíduos indicando que o discurso constitui o poder. Um de seus efeitos mais visíveis é sua ação disciplinar direcionada à repressão, porém, não significa dizer que as relações só tencionam para o campo do negativo, pelo contrário, projetam, de forma deliberada, para o domínio da positividade.

Também a formadora (F1) mostrou-se preocupada com tipo de músicas cantadas em atividades executadas pelos/as alunos/as sob a orientação do/a professor/a. “Eu fico preocupado apenas dessas músicas muitas, muitas delas fazem apologia à violência, ao sexo, à prostituição, à homossexualidade” (F1). Para não deixar que músicas nesse sentido sejam usadas, a educadora sugeriu que deve ser:

Uma música que tem uma letra que a gente possa estudar com ela, que a gente possa meditar, construir alguma coisa. Pra poder eles verem que também existe muita coisa boa, né? Que as músicas hoje não tem letra, só tem agonia, pra gente trabalhar com eles, não é? Porque não tem, o que não presta, eles já veem aí fora. Eles têm que ver aqui dentro o que é bom, a parte positiva de outras situações (F1).

Como podemos notar, temos evidências, também, de que há dificuldade de lidar com o repertório musical presente nos mais variados contextos da vida cotidiana dos/as alunos/as.

Nos dias atuais, o erotismo e a objetificação da mulher na música brasileira têm adquirido ampla visibilidade nas produções, nos ritmos e nas coreografias musicais. Aparecem com mais frequência nas músicas do estilo Funk, da corrente ostentação, do gênero brega e do forró, entre outras, são produções musicais que tratam da vida cotidiana, dos momentos de sociabilidade e lazer de sujeitos das periferias, cujos corpos têm sido produzidos no interior de uma lógica de mercado que cultua sua erotização.

A figura da mulher, como objeto de desejo do homem, mensagens eróticas e de conteúdo sexual, tem aparecido de forma mais frequente em diversos gêneros musicais. No entanto, não podemos perder de vista que os valores e as performances relacionados ao corpo são definidos pelas instituições com base em regras na aparência física e das práticas corporais dos grupos hegemônicos. Por meio desse processo de diferenciação se estabelece o que vem a ser o certo e o errado no uso do corpo (LOURO, 2004).

Ao longo da história da música popular brasileira, a posição da mulher tem sido deslocada. Houve um deslocamento do campo da pureza para o da concupiscência. Na disputa pelo controle dos corpos entre os grupos sociais, cada um faz uso de diferentes estratégias. Além de colocar a mulher na condição de objeto de inferioridade e de submissão, tem sido extraída sua condição também de humanidade.

Por isso, insistimos em práticas que reflitam sobre essas alterações discursivas, quem são os beneficiados com a exploração do prazer sexual, quais sujeitos objetivados, a quem interessa essas formas de colocar o outro nessas condições. O uso de estratégias pedagógicas dessa natureza ajudaria a perceber que, na produção do sujeito, as características culturais participam desse jogo, de modo que, conforme Goellner (2013, p. 41): “reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político, como o corpo, ele próprio, é uma unidade biopolítica”.

Na disputa de poder entre os grupos sociais pelo controle dos corpos, enquanto o posicionado no centro tem sido valorizado, o situado na periferia, por vezes, desvalorizado. Nessa lógica, as músicas tocadas por grupos da própria periferia, são vistas sem valor, porém, independente de qual lugar o corpo se encontra posicionado, o estudo sobre a posição da

mulher no discurso da música popular brasileira carece de se dar na escola, de modo que se deem conta de seus corpos, pois, os mesmos têm sido objetivados em função de interesses econômicos e políticos, transformando-os em produtos comerciáveis.

Assim, diante do que já foi descrito, fica evidente que a Coordenação de Educação Integral e Profissionalizante da GRE Mata Norte tem imprimido em suas ações uma vigilância sobre a sexualidade, sobretudo em torno da dimensão de caráter erótico-afetiva no sentido de que a escola não seja colocada em situações de vexame por conta da reação ofensiva dos estudantes do sexo masculino sob o argumento de que os meninos têm hormônios à flor da pele.

Um posicionamento que estabelece aproximações com a perspectiva biologicista em relação a gênero propagada por pesquisas do século XIX sobre predisposição genética e as diferenças corporais entre mulheres e homens. Divulgadas e amplamente legitimadas pela ciência, as informações passaram a circular nas diversas instituições disciplinares. Nesse caso, a questão hormonal era preponderante para diferenciar homens de mulheres. Os hormônios circulantes nos homens os tornavam mais agressivos e fortes, por sua vez, os existentes em mulheres os tornavam mais sensíveis e fracas (WEEKS, 2010).

Com o tempo reservado para discutir o que é protagonismo juvenil na escola, a formadora (F1) responsável pela Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional só tratou de questões relacionadas à ampliação da vigilância em torno do modo de agir dos/as alunos/as com vista a interditar elementos da sexualidade de caráter desviante, nada foi dito sobre quando se deu o surgimento do conceito protagonismo juvenil, o suporte teórico que dá sustentação, quais foram os primeiros espaços concretos do uso dessa estratégia e quais foram os resultados.

7.3 A vigilância empreendida pelas autoridades do discurso no estabelecimento de ensino

Na formação continuada, autoridades do discurso pedagógico do estabelecimento de ensino falaram sobre dificuldades e formas de vigilância empreendidas em relação às atividades dos/as estudantes, sobretudo, as direcionadas ao exercício do protagonismo juvenil na escola.

Quando se trata de eventos abertos à comunidade escolar, o/a professor/a é chamado pela direção para socializar o que foi planejado pela turma de estudantes sob sua orientação. Há um desejo em saber o que cada aluno/a vai falar e como ele/a vai agir durante sua apresentação. Como podemos notar no relato proferido pela diretora sobre a conversa que manteve com o professor responsável pela feira de empreendedorismo na escola:

Vamos ver o que é que está por trás disso aí, porque não adianta só você dizer ao aluno, você vai falar sobre tecido. Você vai falar sobre plasma, não é? Não adianta você só dizer o que é que ele vai falar. Você tem que saber o que ele vai falar e como ele vai fazer. Né? (DIRETORA)

O desejo de saber move o poder confessional da prática, temos aqui questões que permitem ter acesso ao material desejado. Já sobre outra atividade, também aberta ao público, desenvolvida só com estudantes do 3º Ano, a diretora relatou que o professor responsável foi sentar lá na biblioteca, ver o que cada um está falando, qual a fala de cada um. Também destacou a importância de saber “o que ele vai pegar”.

Então, a série “saber o que o aluno/a vai falar, fazer, pegar e vestir” se traduz em um conjunto de questões utilizadas para interditar qualquer ação planejada por equipe de estudantes que coloque em risco a imagem da escola. Pois, há uma preocupação para que as autoridades do discurso pedagógico não sejam vítimas de chacota, gozação, deboche por parte da comunidade escolar e local. Para a diretora: “Botar menina pra dançar sensualidade? A gente fica sendo criticado, porque todo mundo só vai querer ir pra aquela sala porque se tornou aquela sala um cabaré”. A expressão cabaré é empregada por sujeitos da zona canavieira para se referir à área de prostituição localizada nas periferias das cidades onde mulheres comercializam seu corpo estando subordinada a qualquer indivíduo que a procura. Lugar de abrigo também de homossexual.

O receio da diretora para que não digam que determinada sala de aula se transformou num cabaré diz algo mais, ou seja, acabou evidenciando que uma das intenções do controle é de fato sobre a sexualidade, sobretudo a de caráter desviante que agrega os sujeitos abjetos. Pois, entre os dois modelos de mulheres, o de santa e o de prostituta, produzidos por processos históricos pela cultura patriarcal e machista, o primeiro é visivelmente reproduzido pela escola por diferentes formas. A título de exemplo, observamos no 1º Ano D a encenação de episódios de romances da literatura brasileira em que as alunas assumiram o papel de mãe, de noiva, de esposa. Ou seja, papéis sociais que fazem alusão a uma vida de renúncia, de caridade e/ou de sucesso, segundo o padrão de moralidade socialmente estabelecido, não causam nenhum estranhamento. Já os papéis que aludem possíveis conexões com o segundo modelo são refutados.

Sob a necessidade de ampliar a vigilância conforme colocou a formadora (F1) na formação, o educador de apoio destacou que “não temos tempo de tá vigiando” atividades que estão sendo planejadas pelas turmas de estudantes. Para tanto, mencionou quatro fatores que dificultam a vigilância. São eles:

1. As atividades obrigatórias do corpo docente, no caso, as aulas;

2. O direito concedido aos estudantes de criarem as atividades no exercício de seu protagonismo;

3. O tempo que o/a professor/a desperdiça quando se assume o direcionamento de uma atividade dessa natureza, já que este gasta mais tempo policiando do que orientando outras atividades;

4. O toque de dupla intencionalidade que os estudantes querem deixar em aberto durante as atividades planejadas.

O fato de colocar a concessão do direito de criação das atividades dado aos estudantes como um obstáculo, pode estar atrelado à dificuldade que a escola tem em lidar com a flexibilização das relações de poder e saber, entre as autoridades do discurso pedagógico e os/as alunos/as.

Os relatos da direção e de professores/as sobre situações que fugiram do seu controle ou surgiram de forma inesperada trouxeram elementos para entendermos melhor como opera a vigilância das autoridades em suas práticas diárias sem estar sendo observados por pesquisador/a.

A autonomia de alunos/as planejar e executar as atividades, mesmo sob a direção de um/a professor/a, como vimos, foi caracterizado como um dos fatores que interfere para que as apresentações ocorram como a escola espera. O relato do educador de apoio trouxe à tona a tensão gerada entre a turma de estudantes do 2º Ano e as autoridades do discurso pedagógico. Vejamos:

O cuidado que a gente deve ter é grande. Tanto eu posso tá aqui, como ali, a preferência é da escola. A quadrilha que foi feita aqui. Lá vem a quadrilha. Quadrilha Cabaço. Eu disse: oh (**nome do aluno**), não tem outro nome pra botar não? “Não, professor, é cabaço mesmo”. (**Nome do aluno**), pelo amor de Deus. Mas ficou cabaço. [00:28:56] perguntar pra ele, né? Resultado, **por mais que se policie a gente não prende tudo, faz a parte que precisa ser feita, mas sempre tem uma coisa que escapa. Por mais que se policie, que nós não temos tempo** (EDUCADOR DE APOIO) (Grifo nosso).

Por se tratar de uma colocação dirigida ao corpo docente na condição de membro da direção da escola, após dizer que o cuidado é grande, o educador de apoio enunciou que “Tanto eu posso tá aqui, como ali, a preferência é da escola”, parece como uma forma de explicar ao grupo de professores que o que iria ser dito era independentemente dele estar na posição de membro da direção escolar, ou na condição de professor, buscando atenuar qualquer possibilidade de tensão que viesse surgir. De acordo com a relação de poder em disputa, o lugar institucional, a posição ocupada e o saber qualificado, o que é dito pode ser proferido de forma sutil ou até mesmo de modo aguerrido.

O que motivou a preocupação da direção foi o surgimento da expressão “cabaço” no porta-estandarte da quadrilha da turma do 2º Ano. A direção tinha acordado com os/as estudantes que, sob a orientação de professores, cada ano de ensino seria responsável pela organização de sua própria quadrilha. Só que a turma de estudantes do 2º Ano, além de selecionar as músicas que animariam a quadrilha, organizou as coreografias e vestimentas, confeccionou um estandarte, batizando a brincadeira de “Quadrilha Cabaço”.

Na conversa tida com o aluno A1, um dos organizadores da quadrilha da turma de estudantes do 2º Ano, a autoridade deixou evidente sua preocupação com o nome dado à dança. O questionamento sobre o nome, “Eu disse: oh (nome do aluno), não tem outro nome pra botar não”, a invocação “(Nome do aluno), pelo amor de Deus” a entidade divina, por fim, a afirmação, “mas ficou Cabaço” (EDUCADOR DE APOIO). Seu relato trouxe à tona um conjunto de regras que constituem sua prática discursiva, entre as quais, a relação que ele mantém com o termo cabaço.

De acordo com Preti (1987, p. 107): “para a compreensão das possíveis intenções do falante em manifestar determinado significado “oculto”, é necessário que entre ele e o destinatário haja pressupostos comuns a propósito do conteúdo do enunciado”. No dicionário *online* de Língua Portuguesa, a palavra cabaço pode se referir aos seguintes significados:

[Botânica] Fruto originado da cabaceira; cabaça. [Popular] Membrana que obstruí parte do orifício externo da vagina virginal e, por isso, simboliza a virgindade feminina; hímen [Popular] Virgindade feminina e/ou masculina [Popular] Homem ou mulher virgem. [Ictiologia] Certo tipo de peixe teleósteo, da família dos triglicerídeos; cabaça, cabra-moura. Etimologia (origem da palavra *cabaço*).

No domínio da Botânica, o cabaço ou a cabaça é um fruto dos cabaceiros (Crescentialagenaria), porongos (Lagenariavulgaris) e das cuieiras (Crescentiacujete), integrante da diversidade brasileira.

No domínio da arte, o fruto cabaço teve destaque desde quando o pintor Albert Eckhout Flandres esteve no Brasil, especificamente em Pernambuco, juntamente com o pintor Frans Post, o médico Wilhem Piso e o naturalista Georg Marcgraf, entre 1637 e 1644, para documentar o Novo Mundo no período do governo holandês. Neste documento foram relatados a fauna, a flora e os tipos humanos existentes. A obra do pintor Mulher Tupinambá retrata uma mulher indígena carregando uma criança e vários utensílios, entre os quais, uma cabaça, no braço direito.

O cabaço possui funcionalidade diversa, serve de utensílio para armazenar água, bebidas e alimentos, também é usado na confecção de alguns instrumentos sonoros e de peças

artesanais. Acrescentamos ainda, que localizamos a palavra cabaço sendo usada como sobrenome de pessoas.

No domínio da linguagem, lexemas africanos associados a órgãos sexuais ocupam lugares marginalizados, na posição de jargões e termos impróprios. O fato de lexemas de origem africana terem adquirido conotação depreciativa tem a ver com as disputas de poder e de saber. Castro (2001, p. 121), a título de exemplos, “cabaço (hímen), bimba (pênis), toba (ânus), entre outros”.

As relações de poder e de saber se manifestam na/pela linguagem de modo que algumas palavras e expressões foram e continuam sendo colocadas em posições privilegiadas e outras em condições de desprestígio. Nesse jogo de disputa, uma série de lexias de influência africana sofreu modificações e adquiriu cunho pejorativo. O aparecimento, nesse sentido, surge mais no domínio da oralidade, do que no da escrita. São usados para expressar lugares concebidos como ordinários. Desse modo, nomeia expressões mais informais para especificar excrementos, atos depreciativos e difamatórios, genitália e sexualidade nas suas formas mais abjetas (PRETI, 1984).

Às vezes faz-se necessário confrontar e submeter alguns enunciados declarados, por isso, nossa insistência em descrever a organização do campo de enunciados com vista a mostrar que, na maioria das vezes, se referem a domínios de objetos absolutamente diferentes e estão vinculados a tipos de discursos distintos.

Para deixar claro, de acordo com Foucault (2010, p. 70), a formação dos conceitos não se encontra atrelada, “no horizonte da idealidade nem ao curso empírico das ideias”, mas as regras discursivas, pois são elas que garantem a heterogeneidade de conceitos. Na organização do campo de enunciados, as regras que entram em jogo no funcionamento da trama discursiva são: as formas de sucessão, as formas de coexistência que delimitam um campo de presença, de coexistência, um domínio de memória e os procedimentos de intervenção que podem ser aplicados aos enunciados.

Justificada a necessidade de estabelecer esse entrecortar de discursos, no gênero musical forró, encontramos uma música que recorreu ao jogo do duplo sentido para aludir cabaço à sexualidade feminina, esta, intitulada “Meu Casamento”, do compositor Zenilton Januário Gonçalves. Fazemos então a leitura da composição:

Seu moço eu inventei de me casar
e fui morar numa casinha bem singela
minha mobília era uma cama quebrada
duas panelas furadas
três pratos e uma tigela
a minha noiva também é bem pobrezinha

ela tinha uma cabaçinha
 e eu fui buscar água nela
 veja seu moço tinha um toco no caminho
 eu tropecei no danadinho
 e quebrei a cabaça dela
 Quebrei, quebrei
 quebrei a cabaça dela
 quebrei, quebrei
 quebrei a cabaça dela

Fonte: letra da música Meu Casamento.

Na letra desse forró, a relação entre casamento e cabaça produz um duplo sentido emitindo negociação de significados. Para Preti (1984, p. 103), produção dessa natureza contribui para “aguçar a curiosidade” e para “estabelecer um elo muito direto entre autor e leitor, comprometidos na significação dos vocábulos, dentro de uma tácita e tolerante aceitação da obscenidade disfarçada”.

Sendo assim, problematizar a colocação de sujeitos em posições inferiores e desqualificadas socialmente, por meio de diferentes estratégias discursivas, deve ser tratado pela escola. Pois, determinados grupos sociais, entre os quais, mulheres, homossexuais, afrodescendentes, comunidades campesinas, entre outras, têm sido colocados nestas posições. Além disso, a escola é um espaço privilegiado para se contrapor a tais práticas. A falta de reflexão nesse sentido reforça a cultura machista e patriarcal, que, através da linguagem, tem posicionado mulheres ou seus órgãos sexuais na condição de objetos de uso e de pouco valor.

Mas, segundo Louro (2003, p. 21), vale dizer “que não são propriamente as características sexuais”, pelo contrário, “é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”.

Para tanto, faz-se necessário novos direcionamentos nas práticas discursivas das autoridades do discurso pedagógico. De acordo com Louro (2003, p. 21): “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim, tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos”.

Pois, como vimos, o educador de apoio não conseguiu estabelecer outras relações com a palavra cabaço, a não ser, relacioná-la a um conteúdo pejorativo que se refere à genitália feminina, difundido pela cultura que atravessa a sociedade canavieira. O surgimento da palavra cabaço no estandarte da quadrilha do 2º Ano foi algo que escapou do controle exercido pela escola, pois, segundo o educador, “por mais que se policie a gente não prende tudo, faz a parte que precisa ser feita, mas sempre tem uma coisa que escapa. Por mais que se policie, que nós não temos tempo” (EDUCADOR DE APOIO).

O educador de apoio fala dentro de um determinado campo discursivo, povoado por vários enunciados, cujas regras de formação dos conceitos lhe autorizam a se posicionar dessa forma e não de outra. O cuidado com o agir dos estudantes parece estar associado a algo mais amplo, ou seja, com a imagem que a sociedade possa fazer da escola. Daí, a preocupação com a erotização dos corpos, com o que é dito e escrito, com a reprodução de situações não semelhantes às vividas pelos/as alunos/as em sua vida cotidiana.

Esse enunciado proferido pelo educador não pode ser visto de forma isolada, mas relacionado com outros que o cercam, pois ele ocupa uma posição produzida discursivamente que, respectivamente, produz saber e poder que agem sobre os indivíduos, como as demais autoridades do discurso pedagógico.

Em outros relatos do educador de apoio há sinais da vigilância empreendida sobre o agir dos/as alunos. Quando na própria formação se referiu à participação de um aluno do 2º Ano em uma atividade realizada com a turma de estudantes do 3º Ano, “teve aluno do segundo ano que não tava no contexto, que pediu pra participar, que foi o (nome do aluno)”, já que a preocupação não se tratou de ser de ano diferente nem de domínio do conteúdo, mas do movimento do corpo, pois se tratava de um estudante homossexual. E em uma palestra ministrada pelo educador na quadra de esportes para as três turmas de estudantes do 3º Ano, ao perceber que dois alunos estavam conversando muito próximos um do outro, chamou atenção de ambos do seguinte modo “Olha! Estão já se beijando” (EDUCADOR DE APOIO). Embora tenha sido visto como uma brincadeira, mas trata-se de um dos modos de aludir uma suposta homossexualidade em função da proximidade entre pessoas do sexo masculino.

Assim, a preocupação sob o corpo de estudantes homossexuais para que não fuja dos padrões de masculinidades e a inquietação com as proximidades de estudantes do masculino são outros aspectos que organizam sua prática discursiva relacionada à vigilância dos corpos.

Sob a questão de que o professor perde o controle da situação colocado pelo educador de apoio em virtude de ter predominado o nome da quadrilha Cabaço, a professora de Português (01) se contrapôs, alegando que “o professor ele precisa... é preciso ter muito jogo de cintura”. Como uma das orientadoras da atividade se posicionou do seguinte modo:

E bem como essa história de **(nome do aluno A1)**, **(nome do aluno A1)** é um o aluno se a gente deixar ele voa demais. Mas com relação ao nome que ele deu à quadrilha, eu tentei, eu mesmo porque eu era uma das organizadoras da atividade, porque mais que falasse, não, não sei o que. Eu fiz de conta, porque cabaço faz parte do contexto. O cabaço em si, literalmente... (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 01). (Grifo nosso).

Primeiramente, a docente referiu-se ao aluno A1, que nomeou a dança de Quadrilha Cabaço, como alguém que carece ser controlado. O enunciado “se a gente deixar ele voa demais” parece ser alusivo a um insano, já que houve um deslocamento da condição de humano para a condição de animal, no caso, a de um pássaro. Depois, fala das tentativas feitas para que o nome fosse substituído por outro, mas, sem sucesso. Então, o modo escolhido para lidar com a situação foi considerar que o cabaço faz parte do contexto natural. Desse modo, driblou a situação conflituosa entre estudantes, professores e direção.

Tanto o aluno A1 quanto o aluno A2 disse, na entrevista, ter ocorrido uma reunião em que todos os professores conversaram com a turma de estudantes envolvidos na atividade para mudar o nome, informando que a sociedade poderia interpretar de forma equivocada. De acordo com o aluno A2, ele até concordava que se mudasse, porém, o aluno A1 tinha avisado, anteriormente, que não era para ser aceita nenhuma alteração. Diante da resistência dos/as alunos/as, os/as professores/as acabaram concordando, informando que em 2018, o assunto seria discutido novamente.

Também, durante a entrevista, o aluno A1 deixou claro que o nome no estandarte seria mantido até quando a turma de estudantes estivesse no 3º Ano. “Por conta que, eu acho que aqui dentro é, é uma luta, todo dia. O que a gente conseguir ganhar, é lucro. E o que a gente perdeu, a gente sabe que não vai voltar pra refazer”. Parece-nos que o fato de os estudantes quererem driblar o policiamento, refere-se a focos de resistência à ordem dada.

Em 2018, fomos assistir a comemoração dos festejos juninos da escola, dessa vez, as quadrilhas de cada ano de ensino tinham um estandarte, designado pelo ano de ensino e por um nome. O do 3º Ano permanecia Quadrilha Cabaço. A comissão julgadora que avaliou o cumprimento das atividades atribuídas às três equipes, inclusive a que apresentava o estandarte mais alusivo aos festejos juninos, e considerou a equipe da Quadrilha Cabaço vencedora, principalmente nesse quesito.

Porém, notamos que pouco era anunciado, pela dupla de professores que fizeram a locução do evento, o nome das quadrilhas, e sim, pelo ano de ensino, ou seja, a quadrilha do 1º Ano, do 2º Ano e 3º Ano. Também observamos que, após o resultado, uma aluna pegou o microfone e agradeceu aos jurados, e, ao proferir o nome “Quadrilha Cabaço”, foi interceptada pela direção da escola. Parecem-nos que a aversão à palavra cabaço ainda persiste no discurso de autoridades da unidade escolar.

Mas, como lembra Foucault (2016), onde há poder, há resistência. Na disputa pelo controle do discurso, a turma de estudantes tinha se mantido resistente nos dois anos,

assegurando, dessa forma, o nome cabaço no estandarte. Para lidar com o inesperado, autoridades do discurso têm recorrido a outros modos de operar sobre o agir dos/as alunos/as.

Trouxemos aqui, formas concretas de materialidades de enunciados alusivos ao controle da vigilância da sexualidade, sobretudo, a concebida de caráter desviante em falas de autoridades do discurso de membros da direção da escola. Em função das regras de formação que operam sobre a formação dos conceitos, o discurso se fecha para determinadas possibilidades e se abre para outras, no caso em análise, para a vigilância da sexualidade. Com isso, há dificuldade de lançar algumas questões reflexivas. A título de exemplo, como o professor da disciplina de Biologia, de Língua Portuguesa, de Empreendedorismo, de História da Arte, de Educação em Direitos Humanos, o regente de música da Banda Marcial da escola e, até mesmo, a artesã da cidade que confecciona bonecas de cabaço, podem contribuir para dar visibilidade ao cabaço de forma propositiva, com vista ao enfraquecimento da visão pejorativa existente na escola e na comunidade?

Quanto à preocupação do corpo docente em relação à vigilância da sexualidade, essa apareceu em dois relatos durante a formação continuada, ambos relacionados às situações surgidas em sala de aula. O primeiro foi proferido pela professora de Língua Portuguesa (02) instante em que tratou do que ocorreu em um dos momentos em que se desenvolveu a atividade intitulada “Picos de leituras” realizadas pelos/as estudantes nas aulas de Literatura.

De acordo com a docente, a atividade só é socializada com a comunidade escolar e local quando a turma de estudantes já se encontra no 3º Ano. Assim, é possível refinar as ideias dos/as alunos/as, fazer os ajustes necessários durante os anos anteriores de ensino e apresentar a culminância dos trabalhos sem colocar a escola em situação vexatória.

No 1º Ano, a professora discute aspectos introdutórios da literatura, os/as alunos/as são orientados/as a ler uma obra literária, ficando a critério de cada estudante a escolha do gênero literário. O prazo para a obra selecionada ser lida é de um mês. Durante esse período, a docente estimula que cada aluno/a indique a obra que está lendo para o colega. Finalizado o tempo previsto, cada um/a entrega a ficha de leitura e socializa para os/as colegas a obra lida. No momento da exposição oral, o/a aluno/a deve apresentar argumentos que incentivem o/a colega a ler. E, foi em um desses momentos que um dos alunos do 1º Ano A começou a relatar aspectos da obra lida, que no dizer da educadora:

[...] foi aí que eu caí, porque [00:25:37] do primeiro ano A, primeiro livro de (**nome do aluno**), Cinquenta Tons de Cinza. Respirei fundo e perguntei, onde se passa a história? Na cama. E os meninos começaram a ficar, e eu, deixei ele ler tudinho. Quando ele terminou, aí fui explicar que eu deixei bem claro que poderia ser realmente a escolha dele e que se direcionou pra isso, eu não vou jamais castigá-lo por esse motivo, mas que não seria um livro que nós estávamos querendo socializar

com outro. Mas que ele pudesse ler outro tipo de gênero que chamasse atenção dele. (**nome do aluno**) não fez isso, mas fez seguidores. Aí quando foi no mês seguinte eu peguei dois alunos que leram o livro de (**nome do aluno**). Aí quando foi no final chamei os dois: “é professora, é uma merda mesmo, só é sexo, sexo, sexo” [00:26:32], aí e fiquei com medo, a terceira ficha de leitura deles não dei nota nenhuma, mas a liberdade que a gente dá, mas o direcionamento, também, pra não tirar essa atenção daí. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02). (Grifo nosso).

O enunciado “foi aí que eu caí” estabelece uma relação por analogia, que se abre para diversos aspectos, como para o campo do pecado, da sentença, do erro científico ou pedagógico. Isso se dá porque, no discurso, coexistem enunciados que já foram formulados anteriormente e podem ser retomados em um discurso de diferentes formas. Por isso, a análise da formação dos conceitos deve se prender às regras de formação que instituem um campo de presença, um campo de concomitância e um domínio de memória, visto que as regras de formação discursivas têm lugar no próprio discurso (FOUCAULT, 2010a).

Mas, em primeiro lugar, tem aqueles que têm o poder de afirmar tais enunciados olhando para os campos de domínios especificados, nesse sentido, podemos afirmar que são somente os que preenchem as condições para se inscrever “no verdadeiro” (FOUCAULT, 2010b, p.34). Ou seja, diante de um sujeito que exerce a posição de julgá-lo, há os indivíduos que confessam suas falhas espirituais, os que reconhecem os motivos que o levaram a cometer equívocos em seus espaços de atuação.

Em segundo lugar, na condição de detentor do discurso pedagógico que controla e regula os/as estudantes, através de técnicas de poder e saber, a docente se encontra autorizada a fazer alterações diante das brechas que favorecem a entrada da literatura erótica. Portanto, é o discurso enquanto prática que estabelece seus elementos, pois estes não são dados nem organizados *a priori*.

Em terceiro e último lugar, o feixe de relações que entra em jogo, na produção discursiva da docente, não está exclusivamente sobreposto por uma série de contingências históricas, mas por relações estabelecidas com o espaço de sala de aula (distribuição espacial, de controle e regulação das práticas), com o campo de saber apropriado, com a política educacional colocada, com os demais membros da comunidade escolar, religiosa e com grupos de outros poderes públicos, privados, filantrópicos, entre outros.

Todo esse conjunto de relações, com os quais seu discurso se vincula, afeta, de algum modo, sua prática em sala de aula. Informada do título da obra e de que o enredo se passava na cama, a docente se viu diante de uma situação inesperada, já que a literatura erótica não faz parte dos tipos de gênero trabalhados na escola. Decorre desse conjunto de fatores a sensação de queda aludida por ela.

A exercitação da respiração de forma intensa é um mecanismo usado para diminuir a tensão corporal quando o sujeito se confronta com uma situação que o coloca em risco ou delibera intenso prazer, mas requer dele, equilíbrio para poder solucioná-la. Assim, por ter definido no início que a escolha do gênero literário era livre, optou em informá-lo de que não seria obrigada a puni-lo, mas, “que não seria um livro que nós estávamos querendo socializar com outro” (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA (02)). O enunciado é mais um exemplo de que a autoridade do discurso pedagógico controla, proíbe e inibe o que deve ser dito sobre a sexualidade de caráter desviante.

A proibição de forma mais incisiva ocorreu no mês seguinte, quando a docente pegou dois alunos lendo a mesma obra, a conversa tida com ambos levou um dos alunos a confessar que o livro não agregava nenhum valor. Assim, diante da professora o aluno desqualifica a qualidade literária da obra, porém, suas fichas de leituras não foram avaliadas, pois ela já tinha dito anteriormente que a obra não era sugestiva quando o primeiro aluno apresentou a mesma para os/as colegas.

Como podemos notar, de modo geral, foram três alunos que leram o livro, sinal do interesse pelas coisas do sexo postas em circulação. Na sala dos professores, no momento em que permanecemos nesse local, ouvimos da professora de Língua Portuguesa (01) dizer que tinha pegado, em sua aula, estudantes do sexo masculino, também, lendo o referido livro.

O que podemos inferir é que a atenção às questões do corpo e do comportamento sexual não só têm sido de interesse do discurso de cunho científico, mas também, dos próprios indivíduos produzidos sob a ênfase da ordem discursiva que colocou em curso o discurso sobre o sexo. A menção de que alunos foram vistos lendo gênero literário de natureza erótica revela o interesse de estudantes do sexo masculino pelas questões ligadas ao sexo. Também pode ser que alunas tenham lido, mas não assume publicamente. As divisões entre o público e privado impostas ao sexo fizeram dele um segredo que se busca revelar.

O livro *Cinquenta Tons de Cinza*, de autoria da escritora britânica Erika Leonard James, publicado em 2012, é uma produção literária erótica. A obra estabelece uma relação de proximidade entre o público feminino e algumas das diversas possibilidades de experimentar a dimensão sexual. Contudo, a mulher não está liberta de regras tradicionais e machistas disfarçadas por meio da opção sexual distinta (BDSM). Esta sigla corresponde a várias práticas e expressões eróticas: Bondade e Disciplina (B/D), Dominação e submissão (D/s) e Sadismo e Masoquismo (S/M).

É um livro no qual a mulher é colocada em posição de mero objeto de prazer, entre os quais, a de obedecer ao seu dono para não ser castigada. Fica evidente que o discurso

literário não é neutro. Independentemente do tipo de gênero literário, ele é promotor de opiniões, representações e também contribui para a construção das identidades de gênero e sexual dos sujeitos e da subordinação da esfera feminina pela masculina e do controle da homossexualidade.

O erotismo é um dos mecanismos do dispositivo de sexualidade instaurado pela modernidade, período em que se vinculou o sexo a um campo de racionalidade científica. Foucault (1988, p. 87) questionou o fato de este ter sido incluído sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo. Sendo assim, o poder sob a sexualidade não tem se regido em termos de lei, de interdição, de liberdade e de soberania, mas, marcado por “uma ‘tecnologia’ do sexo muito mais complexa e, sobretudo, mais positiva do que o efeito excludente de uma ‘proibição’” que tem por objetivo administrá-lo.

Como podemos notar, a disputa pelo controle do discurso é tensa. Os indivíduos recorrem a diferentes modos de agir para manter o domínio de um sobre o outro. O segundo relato por parte do corpo docente acerca do controle do que é dito por estudantes foi proferido pela professora da disciplina de Língua de Portuguesa (01) fornecendo mais elementos sobre o controle empreendido. Vejamos:

Então, muito a questão do direcionamento que o professor dá. Tem aluno que chama palavrão na sala? Tem. Tem hora que a gente se faz de surdo, surda. Outro dia, um aluno, eu fiz uma atividade, se ele fosse o presidente da república qual a primeira ação dele. Aí um menino lá atrás, eu escutei quando ele disse assim: ia transformar o Brasil em cabaré. Aí lá da frente eu fiz: lembre que sua mãe é mulher. Eu disse. Aí o outro [00:34:18] falando com tu, eu escutei. Que ouvido é esse? Eu disse, eu escutei. Então, antes de transformar o Brasil num cabaré, lembre que sua mãe é uma mulher. Ele, tá bom, professora, desculpa. É questão de como você lidar (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 01).

Como podemos notar, o uso de palavrões em unidades escolares por estudantes, não só foi enunciado pela formadora (F1), como também pela professora de Língua Portuguesa (01). Dessa vez, proferidos em sala de aula, um fenômeno que já tínhamos registrado, porém, pouca atenção tem sido dada sobre a profusão de ditos dessa natureza. O enunciado da docente “Tem aluno que chama palavrão na sala? Tem. Tem hora que a gente se faz de surdo, surda” revela uma das estratégias usadas para apagar o que foi dito de forma obscena em sala de aula. Ou seja, fazer de conta que não escuta o que é proferido. Mais um modo de agir que só favorece a reprodução da ofensa.

A forma como a professora de Língua de Portuguesa (01) se colocou diante da situação relatada apresenta traços que se assemelha à atitude tomada pela professora de Língua Portuguesa (2) em relação a dois alunos que leram o livro Cinquenta Tons de Cinza,

desobedecendo à recomendação dada ao primeiro aluno, que socializou tal leitura em sala de aula. Ou seja, o de punição.

Pois, após passar uma atividade para saber o que cada estudante faria, caso assumisse o cargo de Presidente da República, escutou quando um aluno disse para outro colega que transformaria o Brasil num cabaré. A punição veio através da reiteração de que a mãe dele, por ser mulher, também passaria a exercer a sexualidade desviante. A última fala dela, nesse sentido, praticamente reproduz o que tinha dito anteriormente, “Então, antes de transformar o Brasil num cabaré, lembre que sua mãe é uma mulher. Ele, tá bom, professora, desculpa. É questão de como você lidar” (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 01).

O dito proferido pelo aluno acabou deslocando todas as mulheres para a condição de prostituta, algo não admitido pela professora. De certo modo, também acabou afetando-a, pois ocupa a posição de mulher, mantém relações de afinidades com outras posições ocupadas por ela e outras mulheres, inclusive a de mãe.

O sujeito mulher-prostituta que se contrapõe ao de mulher-mãe, são modelos de mulheres projetados pela cultura machista e patriarcal de forma distinta. De acordo com Simone Beauvoir (1949) são modelos baseadas nas premissas da heterossexualidade e nas matrizes institucionais do patriarcado. O sujeito mulher-mãe destina-se ao espaço privado, ao sexo domesticado, à condição de esposa, à moralidade e à reprodução do social, organiza o modelo de mulher santa. Já o sujeito mulher-prostituta encontra-se designado à condição de mulher pública, guarda o sexo impuro, o vício e a devassidão, ocultos no feminino que funda o modelo de mulher prostituta.

Desse modo, a maternidade se apresenta para o primeiro sujeito como seu destino e a prostituição para o de imanência na impureza de seu sexo. A produção de ambos os sujeitos são resultados de relações sociais hierárquicas de poder-saber. Pelo estigma e pela maldição do feminino em macho mutilado e imperfeito, as mulheres foram lançadas à domesticidade, à ignorância, à submissão, ao silêncio e à resignação das marcas contidas em seu corpo ao nascer. Porém, a fecundidade resgata o feminino em seu próprio corpo, a partir da probabilidade de reproduzir o humano e, principalmente, o masculino. Nesse sentido, toda mulher carrega, por um lado, o pecado e a fraqueza moral e, por outro, o dever e a alegria da maternidade.

Assim, na posição de autoridade de sala de aula e de um sujeito também atingido pela colocação do aluno, de certo modo, a turma aguardava uma resposta da docente pela ofensa cometida. Uma relação de tensão estabelecida entre professora e aluno que foi resolvida com o fato de lembrar ao aluno que a mãe dele também era mulher, desse modo, seria deslocada da figura da mulher-mãe para a mulher-prostituta, levando este a pedir desculpas.

Com base nos relatos das autoridades do discurso pedagógico podemos afirmar que o sujeito enuncia seu discurso a partir do sistema de relações que ele estabelece com os status, os lugares institucionais e as posições ocupadas, durante a prática exercida. Trata de uma produção histórica condicionada a regras que interdita, regula, produz e impõe o que deve ou não ser dito e o lugar em que pode ser dito (FOUCAULT, 2008b).

Segundo Ferreira (2008, p. 65), a posição requerida é a “posição de sujeito que detém o saber, porém não mais do ponto de vista de quem produziu este saber, mas de quem o faz circular”. Por isso, temos mantido a análise no nível do próprio discurso, lugar de emergência dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e dos temas e da ereção do sujeito, pois, todos estes elementos estão relacionados com as regras que individualizam uma prática discursiva.

Evidenciamos que o/a professor/a só tem intervido sobre o que é dito pelo aluno de forma ofensiva, quando coloca seu fazer pedagógico em situação delicada ou lhe atinge de algum modo. Micro penalidades tem sido aplicado, de modo que os alunos reconheçam que são culpados pelos atos cometidos, sem promoção da reflexão. Na primeira situação, por terem lido livro do gênero erótico e, na segunda, por ter dito que transformaria o país num cabaré. A incitação contínua e a culpa se caracterizam em uma das técnicas empreendidas para afugentar as sexualidades desviantes. Isto porque somos efeitos de uma ordem discursiva que autoriza o que deve ser dito, mostrado, silenciado e escondido (LOURO, 2001).

O fato de se manter surda, conforme disse a professora de Língua Portuguesa (1), pode ser encarado como um modo de promover o apagamento do surgimento de palavras e de outras formas de ofensas ditas por alunos/as aos colegas. Mas, como vimos quando o dito proferido se relaciona diretamente com a atividade do/a professor/a ou o afeta de algum modo, o aluno acaba sendo punido. Não só o olhar vigilante, o direcionamento, mas também o refinamento das ideias são técnicas de operar na/para produção e transformação dos discursos, comportamentos e gestos dos/as alunos/as. Por outro lado, são desconsiderados os estereótipos, gírias, estigmas alusivos à homossexualidade para nomear, xingar, ridicularizar e rotular colegas no mais diversos contextos, inclusive na sala de aula. Esse modo de agir abre espaço para a reprodução de um ambiente hostil para jovens que se autodeclaram homossexuais, sobretudo, do sexo masculino, visto que estes têm sido os mais afetados.

Os relatos das duas docentes trazem à tona procedimentos que operam para manter o controle e a regulação do agir dos/as aluno/as. Esse conjunto de procedimentos integra a prática institucional da escola pesquisada. Ou seja, há uma série de enunciados específicos de uma prática que entram em jogo quando os/as alunos/as estão desenvolvendo atividades sob

orientação do/a professor/a que visa a vigilância sobre os seus discursos, seus comportamentos e seus gestos.

Assim os discursos se constituem e se formam por meio de um campo de correlação de forças, de poder e saber, dentre as quais, a disciplina, que, de acordo com Foucault (2016, p. 181), corresponde a “uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”.

7.4 O apagamento dos enunciados alusivos à homossexualidade pelas autoridades pedagógicas

Até agora, na análise empreendida, pontuamos a preocupação das autoridades do discurso pedagógico e as estratégias sugeridas e já postas em curso por algumas delas para que não apareçam elementos relacionados à sexualidade de caráter desviante, sobretudo, em atividades desenvolvidas por estudantes que serão apresentadas para a comunidade escolar e local. Essa vigilância tem por objetivo assegurar que a imagem da escola, do/a professor/a e das próprias colegas não sejam vítimas de constrangimentos nem expostas às críticas da sociedade.

Com isso, estão sob a mira das autoridades: a erotização de corpos de estudantes do sexo feminino, o emprego de palavras de cunho pejorativo em materiais de divulgação da atividade, a leitura de literatura erótica em sala de aula e o uso de músicas, ritmos, coreografias sugestivas ao sexo, à prostituição e à homossexualidade.

Analisada as práticas discursivas que se manifestam no ambiente escolar a partir do que foi dito pelas autoridades do discurso da unidade escolar durante a formação, vamos nos determos, agora, nas que operam em sala de aula á luz das observações realizadas. Como já anunciamos anteriormente, há um apagamento de forma expressiva dos ditos, gestos e atitudes associados à homossexualidade introduzidos por alunos/as na trama discursiva comandada pelos/as docentes. Pois, se por um lado há todo um cuidado para que nas apresentações dos trabalhos estudantis não haja o surgimento de nenhum destes elementos mencionados, por outro lado, não notamos semelhante preocupação com o teor das conversas e das relações mantidas entre os/as alunos/as, em sua maioria, atravessada por palavrões, estereótipos, gírias, pornografia que desqualificam homossexuais e mulheres. Há algo em comum entre os dois posicionamentos, ou seja, a naturalização de processos sociais com ênfase à supremacia masculina em oposição ao silenciamento do que é dito em torno da homossexualidade de forma depreciativa e da figura da mulher-objeto de consumo sexual.

Ainda que as relações de sociabilidade entre os/as alunos/as sejam tomadas como algo secundário, no entanto, não podemos também deixar de lado que é por meio delas que a escola se revela como espaço promotor do bem-estar e da garantia de direitos a todos, conforme prescreve os dispositivos legais. A profusão de enunciados avessos à homossexualidade tem afetado estudantes que transitam por essa dimensão da sexualidade, pois, em função das discriminações latentes, o exercício de sua cidadania, de forma plena, encontra-se ameaçada. Claro que as discriminações são construções sociais e históricas, no entanto, carecem ser desconstruídas com vista a relações mais democráticas. A promoção de momentos de reflexão no ambiente escolar sobre a violação de direitos contra homossexuais pode ser um bom começo para garantir relações mais respeitadas.

Nas salas de aula observadas, uma gama de atributos que desqualificam a homossexualidade atravessa as conversas de alunos/as, se intensificando quando estão envolvidos com atividades propostas por professores/as. Na sala de aula do 2º Ano B, foram observadas aulas de nove disciplinas escolares, a maioria dirigida por professores do sexo masculino, o maior número de enunciados foi proferido nas aulas das disciplinas de Física e de Matemática.

Nas aulas dessas duas disciplinas, a turma de estudante estava fazendo exercícios e/ou copiando questões registradas na lousa pelo/a professor/a, instantes em que as conversas se acentuavam. Observamos disputa entre estudantes do sexo masculino em querer resolver a questão de forma mais rápida, tornando-se mais arredios nas conversas mantidas, no intuito de ser o primeiro a anunciar o resultado.

Processo semelhante ocorreu na quadra de esportes, estudantes do sexo masculino sentados na arquibancada, a partir do momento em que começavam a tomar partido pelas equipes, passaram a nomear colegas da turma do 1º Ano D e 2º Ano C com estereótipo alusivo aos homossexuais, fazendo ainda o uso de gírias e insinuações de suposta relação homossexual entre alunos, por conta do grau de amizade entre os dois. Alguns ditos passíveis de serem ouvidos por todos que ali se faziam presente, inclusive pelo professor da disciplina de Educação Física que conduziu a atividade no interior da quadra, sem se posicionar quanto aos ditos proferidos.

Já estudantes do sexo feminino proferiram em menor quantidade. Algo que se mantém predominante em todos os contextos observados. A maioria dos ditos depreciativos foi proferido por estudantes que não se autodeclararam homossexuais. Essa constante repetição de atos alusivos à homossexualidade pode ser um dos modos de manter ativa a supremacia masculina. Um modo de agir com vista a sobrepor a esfera feminina e o homossexual às condições de inferioridade. Uma

forma de projetar o modelo de homem viril requerido pela sociedade. Em outros termos, efeitos de uma linguagem constitutiva de práticas e instituída de sujeitos amarradas por relações de poder de natureza histórica edificada sob o comando do macho, que ainda incidem sob os indivíduos nos dias atuais.

Dentre os termos comumente usados por estudantes, parece que a expressão “veado”, por exemplo, encontra-se naturalizada no discurso dos sujeitos falantes em sala de aula. Durante a aula da disciplina de Português quando se abordava temas das redações dos últimos anos da Prova do ENEM acabou se discutindo a questão das drogas. Instante em que a professora e uma aluna relataram conversas tidas ou ouvidas com jovens que fazem uso de drogas sobre as sensações experimentadas. A aluna, em seu relato, informou que um amigo dela disse que estava com um grupo de amigos usuários de drogas, quando um falou que queria saltar do lugar onde se encontrava, este disse para o mesmo “tu tem asa não, veado. Pula daí pra tu ver [...]”.

A reutilização do enunciado “veado” pela aluna não gerou nenhum tipo de estranhamento por parte da professora de Língua Portuguesa (01), como podemos notar, o sujeito falante colocou um jovem em uma condição de animal de duas formas: primeiro aludindo à figura de um pássaro “tu tem asa”, depois a de um “veado”. Esse último faz alusão a uma suposta condição sexual. No Brasil, o termo veado é usado para se referir a homossexual masculino, talvez se estabeleçam traços comportamentais do veado aos indivíduos que transitam por essa dimensão sexual.

Na condição de autoridade que comanda o discurso em sala de aula, a professora dispõe de capacidade específica que pode romper com essa sequência discursiva, através da problematização das coisas ditas pelos/as alunos/as, porém não o faz. Assim, de acordo com Foucault (2012, p. 9), o discurso “longe de ser esse elemento transparente ou neutro” carrega consigo um tipo de intencionalidade.

E o surgimento do termo “veado” referindo-se a uma suposta homossexualidade não apareceu só no relato da aluna, como também em outras conversas entre alunos do sexo masculino. Ora, se esse termo entra no discurso produzido em sala de aula e circula sem nenhum estranhamento, possivelmente é porque se compartilha socialmente que indivíduos homossexuais sejam designados dessa forma, pois, segundo Foucault (1970, p. 7) “se lhe ocorre (o discurso) ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”.

Ainda no 2º Ano B o enunciado “viado” surgiu no discurso de estudantes, isso se deu durante a aula da disciplina de Matemática quando a turma de estudantes se empenhava em resolver um conjunto de questões proposta pela professora. No decorrer dessa atividade houve

um desentendimento entre o aluno A1 e outro colega. O primeiro chamou de “Porra” e o segundo retrocedeu “É tu viado”. Os efeitos são diversos. De acordo com Nunan (2003, p. 68): “Com o intuito de ser aceito, não sofrer punições ou realmente acreditar na veracidade dessas ideias, o indivíduo termina corroborando determinados preconceitos que se perpetuam ao longo do tempo”.

Essas tentativas de desqualificarem o outro, por meio do uso de palavrões, estereótipos alusivos à homossexualidade como algo abominável, segundo Lionço e Diniz (2009c, p. 9-10), indica que “a discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar grave danos pessoais e sociais”. Assim, ao nomear o colega de “viado” o aluno além de alertar o outro do perigo que lhe cerca, reitera o indivíduo viril em que ele se constituiu e reproduz a discriminação que há contra homossexuais.

Os insultos trocados entre os dois alunos denotam momentos de tensões. Na disputa em dominar o outro, cada um recorre a termos em que a desqualificação seja mais intensa. Podemos notar que ambos utilizaram de palavras que estabelecem relação com a dimensão da sexualidade. As palavras também são construções históricas suscetíveis às mudanças. Assim, as palavras são usadas para nomear o sexo, os órgãos sexuais, o ato, pois os sujeitos são criações, resultado dos processos comunicativo entre os indivíduos. Algumas palavras são interditas pela cultura e pela crença dos sujeitos falantes constituindo em palavras tabuizadas, a título de exemplo, os palavrões.

Para Bona (2008, p. 21), “podemos, então, definir como palavrão um item que não é aceito pelas convenções sociais, cuja utilização em público é socialmente sancionável”. A tradição de desprezo pelo sexo tem marcado os órgãos sexuais, expressões associadas a eles são usadas como insulto. De acordo com Preti (1984, p. 42-43), o uso frequente do palavrão “virou moda em certos ambientes em que nunca fora admitido antes, graça na boca dos jovens, hábito coletivo nos campos de esporte, onde mais livremente explodem as emoções populares”.

Na Idade Média a palavra “porra” se referia a um tipo de arma usada para castigar os indivíduos, no dicionário Aurélio, a palavra “porra” além de outros significados atribuídos aparece como uma palavra traduzida pela sociedade brasileira que está associada a pênis, esperma, sêmen. De acordo com Bueno (et al., 2014, p. 16), o tabu é uma das regras que regula a sociedade, opera no sentido de que “alguns assuntos ou atos sejam impedidos de vir a público, mantendo a aparência de ordem e controle”.

Na sociedade brasileira, determinados atos ou assuntos, ao longo dos séculos, por intermédios de discursos de natureza religiosa, econômica, política e social, foram

interditados, entre os quais a homossexualidade. Por meio de um conjunto de imposições, a sociedade se tornou vigilante à sexualidade, o ato sexual foi transformado em pecado, devendo ocorrer somente para fins de procriação e não de prazer, a homossexualidade tornou-se então um problema de ordem religiosa, moral e médica.

Portanto, o preconceito e a discriminação contra essa dimensão da sexualidade têm raízes históricas, por isso, ao se refletir sobre o lugar que ela ocupa na sociedade atual, elementos históricos devem ser levados em consideração, já que foram decisivos para posicioná-la no lugar de abominável. Como efeitos das narrativas impostas temos a violência simbólica e física contra homossexuais.

Assim, em uma situação de conflito entre estudantes em que se nomeia o/a colega com estereótipos como “bicha” ou “sapatona” entre outros, está se aludindo o lugar marginal ocupado socialmente pela homossexualidade. Talvez essa impressão não esteja somente no discurso estudantil. O registro da ofensa sem a reflexão das autoridades do discurso pedagógico sinaliza algo a mais, que, provavelmente, está associado a um conjunto de relações que elas estabelecem com o assunto homossexualidade. E, é esse algo a mais que possibilita o silenciamento diante da ofensa registrada, que permite que o/a docente não se interesse pelos ditos dessa natureza proferidos por estudantes.

Na aula da disciplina de Matemática, após a tensão entre os dois estudantes, um nomeando o colega de porra e esse revidando por meio do estereótipo “viado”, a cadeia discursiva que vinha sendo estruturada pela turma de estudantes, só foi interrompida pela docente com a pergunta: “Qual foi o valor”. Obtendo a resposta, “Deu seis, professora”. Porém, as atividades realizadas e as conversas mantidas pelos/as alunos/as fazem parte do discurso que se produz em sala de aula, instituídas por um jogo de disputas e de legitimação de verdades. E é nesse ínterim que se valida a homossexualidade no lugar de abominável.

Em sala de aula, as autoridades do discurso pedagógico se detêm sobre a abordagem dos assuntos que constituem seu objeto de ensino fazendo uso de uma série de estratégias de ensino com vista a aprendizagem do que se ensina. Só os assuntos colocados pelos/as estudantes que estabelecem alguma conexão com que se ensina são acolhidos pelo/a docente, deixando de lado os que se sucedem nas trocas e comunicações entre estudantes promotores de danos para a vida pessoal e social destes/as. A falta de interesse, certamente, compromete a construção de relações amistosas centradas no respeito a todos sem distinção de classe, de etnia/cor, sexo, gênero ou qualquer outro tipo de discriminação. A maior parte dos ditos ofensivos tem como alvo os homossexuais e as mulheres.

O silenciamento das autoridades do discurso pedagógico diante de situações que constroem o/a aluno/a em função dos possíveis lugares que ele/a ocupa socialmente por razões históricas e culturais nos parece caracterizar, de forma implícita, um sinal de consentimento do que foi proferido. Pois, conforme Foucault (2012, p. 41-42) para que algo se repita, “a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra de conformidade com os discursos validados”.

Sem a reflexão acerca das ofensas, a tendência é que os ditos de natureza ofensiva sejam reutilizados em outras situações. Não é somente interditá-las, mas refletir sobre elas como formas de controle sob os corpos. As ofensas, sobretudo de natureza sexual, são formas de manifestação da supremacia masculina sob o feminino e o homossexual. São tentativas para reafirmarem sua condição de macho, desse modo, os/as estudantes, em sua maioria do sexo masculino, ora nomeiam, xingam, cumprimentam colegas com palavras que rotulam homossexuais de forma ofensiva, desdenham de sujeitos homossexuais que estão em evidência no mundo musical e em programas televisivo, ora focam no corpo da mulher por meio de termos obscenos.

Os termos “veado”, “viado”, “fresco”, “frutinha”, “sapata” são correlatos de uma prática histórica, direcionada à desqualificação de outros sujeitos, no caso aqui, os homossexuais. Isso vale também para a forma como o colega chama o outro, “Ei, macho”! “Ei, fresco”! “Ei, viado”! “Ei bicha”! E para o modo de cumprimentá-lo, como: “Diz viado”! “Diz fresco!” “Diz macho”! “Diz bicha”! Pois, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p.146).

Nessa disputa de poder e saber em manter a heterossexualidade como a única identidade sexual legítima, são inúmeras as práticas discursivas que entram em ação para reforçar preconceitos e discriminar a homossexualidade. Como já dissemos no capítulo anterior, na aula da disciplina de Espanhol, o aluno A1 fez referência a um colega da seguinte forma: “A bicha cortou o cabelo foi”? “A bicha cortou teu cabelo, foi”? “Ô, viado” direcionados a um aluno que tinha dito “Eu cortei o cabelo”. Diante dos enunciados proferidos pelo aluno A1, a professora se voltou para a turma de estudantes e disse: “Próximo ano, quando terminar 2018, vamos sentir muita falta de (nome do Aluno A1)”. (Grifo nosso).

Comumente, se enuncia que a falta de alguém será sentida por motivos diversos, que pode estar associado pela forma de como essa pessoa se relaciona comigo e com o outro. Mas também, pode estar relacionado ao desconforto gerado em função de sua presença. Nesse caso, ele é o outro que eu não quero ter ao meu lado. Mas, há determinados lugares e posições

que me impede dizer o que gostaria de externar, nesse caso, se não posso fazer, que outros façam por mim. Que não haja nem dó nem piedade no escárnio deste.

A partir do que foi colocado pela professora, estudantes do sexo masculino passaram a dizer que não iriam sentir a falta do aluno A1, que ele está a mercê do futuro candidato a presidente que é contra homossexuais, lembrando-o que caso esse ganhasse, iria endireitá-lo. Diante dos ditos dos colegas, a docente permaneceu em silêncio. Pressupomos se tratar de uma atitude marcada por certa intencionalidade e omissão. Pois, os alunos se referiram a uma figura política que tem se mostrado contrário a determinados grupos sociais, mulheres, quilombolas, povo negro e, sobretudo, a população LGBT. Na eleição de 2018, o candidato saiu vitorioso nas urnas e passou a governar o país a partir de 2019, em entrevista, antes de assumir o cargo de presidente, esta autoridade ressaltou que os pais, ao perceberem que seus filhos apresentam tendência a ser gay, por exemplo, “basta” recorrer à violência para “reverter” sua homossexualidade, entre outras, estimula a perseguição, violência contra alguns grupos (BOL, 2018).

O lugar de fala da docente lhe autoriza a tratar das relações interpessoais que os/as alunos/as estabelecem durante o processo de produção de saberes, não se restringindo a só problematizar os conteúdos específicos da área de conhecimento a qual se vincula. Na produção discursiva faz-se necessário estabelecer relações com os variados domínios do saber e com as bases legais que prescrevem a cultura do respeito na vida democrática. O aluno A1 se relacionou com o outro de forma ofensiva, carecia ser chamado atenção pela docente, aludindo para o exercício do respeito, e porque não, deixando evidente a necessidade dele se desculpar pela ofensa cometida, como também os demais colegas que o agrediu em seguida.

Insultos, ofensas e piadas homofóbicas pode se configurar numa espécie de “terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais ou ‘autênticos” (LOURO, 1997, p. 29).

As suposições e expectativas sob os corpos quanto à sexualidade e à produção de gêneros, o silenciamento do/a professor/a e as práticas discursivas deliberadas por estudantes, sobretudo do sexo masculino, corroboram para que o modelo heteronormativo prevaleça. De acordo com Louro (1997, p. 80): “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve”.

No entanto, como as práticas sexuais se limitam ao espaço privado, assim o que se sabe e se pensa sobre a homossexualidade é a partir do que se fala sobre ela. E na escola, alunos e professores/as têm de forma velada e/ou de modo mais explícito se mantido avesso a

essa dimensão sexual. De acordo com a polidez, podemos dizer que os modos empregados por alunos são de natureza mais brutas, já a de professor/a mais sutis, de forma velada. Pressupomos que essa diferença pode estar associada à posição que ocupa no discurso, que lhe permite falar de forma deliberada ou velada.

Também já tínhamos aludido que o uso de palavrões, expressões de injúrias e ofensivas, sem o/a docente lançar mão de nenhuma estratégia pedagógica direcionada ao seu combate, se deu mais quando o/a professor/a se encontrava registrando atividades na lousa ou aguardando a realização destas no birô, fazendo algum registro. Nesses instantes, os estudantes têm maior domínio sobre o discurso produzido, mas não totalmente, pois a qualquer momento o/a docente pode reivindicar para si o controle.

O silêncio mantido abre espaço para que atos dessa natureza possam se repetir. Se interdita chamando a atenção dos/as alunos para o objeto de ensino a ser explicado. Na aula da disciplina de Física, o professor, ao perceber que um grupo de estudantes estava conversando, se voltou para o mesmo indagando: “Quem quer sair?”. A partir daí teve início uma série de acusações direcionadas a um aluno que permanecia ainda conversando, entre as quais: “(**nome do aluno**), bocão, esse fresco” (Grifo nosso). “Fica fazendo zuada, atrapalhando”, “Cabeça de pomba”, “ainda fica falando. Cala a boca”. O aluno reagiu da seguinte forma: “Cala a boca o quê”?

A inserção do professor no discurso “Aqui. Volta à pergunta, viu pessoal [...]” rompeu com o que vinha sendo dito, mas foi interrompida novamente por mais uma expressão do aluno acusado “foda” anunciando, dessa forma, sua insatisfação. Em seguida, o docente assumiu o comando do discurso se detendo em informações relacionadas ao próprio objeto de ensino.

Como podemos notar, há o registro da ofensa, mas não o da reflexão. Pois, nada foi dito sobre o fato do aluno ter chamado o colega com estereótipos e palavrão. Esse modo de agir não só revela o foco explícito da educação escolar à transmissão de conteúdo curricular, mas também algo mais, ou seja, mostra o prazer, uma vez que é estratégia do silenciamento. E alude a uma necessidade subjetiva de reproduzir a norma instituída culturalmente. A posição ocupada pelo/a professor/a lhe autoriza abordar, intervir e propor formas dos estudantes se relacionarem com o outro e resolver os conflitos decorrentes das práticas desenvolvidas. Pois, de acordo com Eribon (2008, p. 29), enunciados performativos “tem por função produzir efeitos e principalmente instituir ou perpetuar o corte entre os ‘normais’ e aqueles que Goffman chama de ‘estigmatizados’, fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos”.

Como já foi tratado, no pátio, durante o último ensaio da comitiva responsável pela abertura do Desfile Cívico, o aluno A1, enquanto aguardava, no interior de um caixote posto

no centro do pátio, a transmissão das vozes para dar início ao ensaio, acabou sendo abordado por um aluno do 3º Ano. O aluno saiu de um dos grupos que estava observando o ensaio dando cambalhota e ao se aproximar do caixote gritou: “Sai do Armário” citando o nome de A1, seguido de risos e de gargalhadas por estudantes presentes. No entanto, o comportamento dos/as alunos/as envolvidos/as no episódio dizem mais os/as mesmos/as do que sobre o aluno A1. O simples deslocamento da figura do sujeito homossexual para o centro, lugar reservado aos heterossexuais, provocou reações contrárias, já que foi ensinado a garantir a projeção da heterossexualidade como única possibilidade de se viver a sexualidade.

Para Bento (2010, p. 5), as infundáveis repetições operam como “citações”, assim “cada ato é uma citação das verdades impostos aos sujeitos”. Já Louro (2000, p. 41) ressalta que: “A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’ o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas”. Em síntese, a produção de gêneros e da heterossexualidade é marcada por reiterações institucionais. As ofensas, as piadas, as insinuações e as “brincadeiras” alusivas à homossexualidade fazem parte da vida de estudantes homossexuais. Na ínfima visibilidade de indivíduos que transitam por essa dimensão aguçam práticas de natureza preconceituosas e discriminatórias.

De acordo com Rios (2007, p. 27-28) o preconceito refere-se a “percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções”. Enquanto discriminação, segundo Rios (2007, p. 28) constitui a “materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrarias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violações de direitos dos indivíduos e dos grupos”. São fenômenos que carecem ser discutidos na escola, já que a identidade é resultado da marcação da diferença e da exclusão, atenuação e/ou até mesmo a supressão de práticas homofóbicas.

Sendo assim, problematizar como meninos e meninas, jovens e adultos estão posicionados, quais as identidades caracterizadas de forma positiva e/ou negativa e como intervir nesse processo de produção identitária deve ser objeto de discussão das autoridades do discurso pedagógico. Pois, a escola, como espaço de reflexão e de acesso aos variados discursos, deve se debruçar sobre o que é dito, como é dito, a quem se destinam os ditos e como se contrapor a ditos que incitam o desrespeito a grupos sociais, dos quais possivelmente há estudantes vinculados a eles.

Pois, não podemos perder de vista que estamos tratando de um sujeito que se constitui em uma sociedade historicamente marcada por uma cultura machista e patriarcal

com base aos padrões morais, sociais burgueses, associadas à religiosidade, e à cientificidade higienista. Os efeitos desses processos históricos são a reutilização de enunciados nas práticas discursivas evidenciando, dessa forma, uma íntima relação entre o discursivo e não-discursivo, que a partir de práticas reais, datadas e históricas foram produtoras de sujeitos de ordem machista incidindo ainda sobre os indivíduos na contemporaneidade.

Na Turma do 2º Ano C, durante a aula da disciplina de Espanhol, um aluno que se achava em um dos grupos formados se dirigiu ao aluno A3, utilizado o termo “bicha” para saber dele se haveria um evento cultural na comunidade que reside. Não obteve resposta. No entanto, a fala da docente em seguida não foi no sentido de chamar atenção pela forma como ele se relacionou como o colega que assume na escola a condição de bissexual, mas para comentar: “Vou começar a separar alguns grupos que estão atrapalhando a aula”.

Na turma do 3º Ano C, durante a aula da disciplina de Matemática, enquanto os/as alunos resolviam questões, além dos assuntos relacionados ao objeto de aprendizagem, outros passaram a fazer parte da conversa entre alunos/as. Uma indagação feita por um aluno sobre si mesmo: “Eu sou gay? Levou um colega que se encontrava próximo a ele a se colocar da seguinte forma: “Tu é doido”. Indicativo de que ser gay pode ser visto como algo que beira o campo da loucura, daí o questionamento em torno de sua sanidade mental. Mostrando-se preocupado com a fala deste, perguntou em seguida: “Quê, que tá rolando, tu é gay?”.

O temor de se transitar por dimensões da sexualidade que não seja a heterossexualidade parece ser algo constante entre alunos. O simples fato de o aluno questionar se era gay deixou o colega preocupado a ponto de querer saber o que estava se passando com este, seguido depois da dúvida.

Já na aula da disciplina de Português, a aluna A4, ao passar pela carteira onde se encontrava um colega, que antes tinha conversado com ele várias vezes, empurrou-o, dizendo: “Você é muito fresco”. Nomear colegas com estereótipos não é uma prática somente de jovens do sexo masculino, mas também do sexo feminino que assumem a condição de homossexual. Por sua vez, outra aluna ao receber emprestada uma caneta de tonalidade rosa de um colega, questionou: “Né homem não”?

Desse modo, a homossexualidade tem sido controlada e regulada por modos de agir dos indivíduos, que não fica restrito apenas à sala de aula, se opera nos corredores, no pátio escolar, sobretudo, na quadra de esportes. Nas atividades de Educação Física destinadas às turmas do 2º Ano C e D, ditos surgidos da arquibancada por estudantes do sexo masculino atestam o quanto são vigilantes. Os ditos alusivos ao aluno A3 na quadra de esportes indica

que ele não é só classificado por “bicha” por alunos da turma em que estuda, mas também por estudantes de outras turmas.

A maioria dos ditos foram pronunciados em alto tom podendo ser escutado por quem estivesse naquele local, outros só foram ouvidos por quem se encontravam sentados na arquibancada. No entanto, o professor permaneceu em silêncio quanto ao que foi dito. Para Louro (1997, p. 68): “a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los/as às *gozações* e aos *insultos* nos recreios e nos jogos, fazendo com, desse modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviante, indesejados ou ridículos” (grifo no original).

Apesar do caráter emancipador que a educação deve ter e de operar como um mecanismo favorável à extinção de preconceitos e discriminação, jovens homossexuais permanecem sendo marcados de forma pejorativa no espaço escolar. Há uma pretensa homogeneização dos comportamentos sexuais dos sujeitos. Na escola, o duplo funcionamento do dispositivo de sexualidade por intermédio de um jogo de concessão e privação favorece o controle e a regulação do discurso sobre a homossexualidade. Na disputa de poder e saber, os indivíduos a mantêm no campo da anormalidade, indecência e/ou abominação.

A vigilância por parte de autoridades do discurso pedagógico e de alunos/as ocorre de formas distintas. Como vimos, os/as alunos, sobretudo os do sexo masculino, vigiam reutilizando conteúdos, a maioria de natureza ofensiva, em suas conversas e em suas formas de se relacionar com o/a colega, independente da vivência sexual. Já por parte de autoridades do discurso pedagógico, a vigilância ocorre de forma velada por meio do/(a):

✓ O silenciamento diante dos ditos de natureza ofensiva. Desse modo, se exclui para aquilo que não é do seu interesse, visto que o foco central é objeto de ensino e não o teor e as relações comunicativas entre os/as alunos/as.

✓ Alusão a uma suposta homossexualidade em função da proximidade entre estudantes do sexo masculino.

✓ Incitação e omissão diante das ofensivas lançadas por alunos a estudante homossexual.

A vigilância se manifesta de forma simultânea. Silencia-se para o que não lhe interessa, já que não diz respeito ao conteúdo ensinado, nesse caso, para elementos de cunho depreciativo e/ou ofensivo que circulam nas conversas de alunos/as. Desse modo, as ofensas ficam registradas sem nenhuma reflexão sobre elas. E, chama-se à atenção dos alunos para o que é do seu interesse. Ou seja, para que o foco do discurso se mantenha estruturado no conteúdo escolar programado.

Assim, é diante do que lhe interessa que autoridade do discurso pedagógico se insere no discurso e rompe com a trama discursiva, inclusive com as recheadas por estereótipos, gírias, palavrões entre estudantes, apagando-se dessa forma o que tinha sido dito anteriormente. Por meio dessa dupla vigilância tem-se permitido, silenciado, apagado e negado ditos alusivos à homossexualidade, sobretudo de caráter ofensivo. No exercício de autoridade de poder o/a professor/a utiliza diversos modos de agir para romper com a cadeia discursiva estabelecida por estudantes, entre os quais:

✓ Ordem: “Quem não quiser vai logo saindo”. Enunciado proferido pelo professor da disciplina de Biologia na turma do 1º Ano D, após informar que faria uma síntese sobre o que já se tinha abordado no seminário, quando foi interdito por um aluno do seguinte modo: “O professor falou agorinha, essa coisa de viado mais não”.

✓ Orientação: “Aqui. Volta à pergunta, viu pessoal”. Enunciado usado depois de um aluno ter se dirigido a um colega por meio do uso de estereótipo associado a homossexual (fresco) e tê-lo reduzido ao órgão sexual masculino através de expressão pejorativa (cabeça de pomba), por ter permanecido conversando após o professor ter intimidado o grupo com o questionamento: “Quem quer sair”?

✓ Chamado: “Eu posso começar aqui pessoal?”, “Voltando aqui, pessoal. Então, eu tenho...”. Enunciado proferido pelo professor da disciplina de Física na turma do 2º Ano B para romper com a conversa entre alunos/as sobre a música “Sua Cara” da cantora-funqueira Anita e conta com a participação da cantora *dragqueen* Pablo Vittar.

✓ Resultado: “Qual é o valor?”. Enunciado empregado pela professora de Matemática na turma do 2º Ano B, logo após um aluno ter se desentendido com outro colega, chamando-o de “Porra” sendo a ofensa revidada com outra: “É tu viado”;

✓ Aviso: “Vou começar a separar alguns grupos que estão atrapalhando a aula”. Enunciado proferido pela professora da disciplina de Espanhol após um aluno ter se dirigido ao Aluno A3 (que se declara bissexual) por “bicha”.

Estamos diante de algumas formas de exercício de poder que entram em ação deixando para trás os enunciados proferidos por alunos. Desse modo, não existe discurso neutro, nenhum conteúdo e/ou postura, gesto desvinculado da formação histórica cultural dos indivíduos. Na relação professor/a- aluno/a, o professor não age de forma neutra, suas ações são definidas pelo discurso que o rege, na medida em que estabelece relações com um feixe de regras que põem em curso seu funcionamento.

Também, os tipos de enunciados utilizados pelas autoridades do discurso pedagógico para romper com a cadeia discursiva instituída por estudantes em torno da homossexualidade

podem surgir nas relações de controle familiar sob filhos/as, nas relações de comando exercidas pela autoridade do discurso pedagógico, nas relações de supervisão de formação, de produção na indústria, nas agências acadêmicas, entre outras.

Há um discurso que instituem as práticas disciplinares dos indivíduos centrados na ideia de que os corpos traduzem gêneros binários (homem-masculino, mulher-feminino) referenciados à heterossexualidade. O saber do dimorfismo, que no século XVIII estabeleceu o corpo-sexuado a partir de um pênis e de uma vagina, em função das relações de poder-saber em jogo foram definidas identidades normais e patologizadas.

Desse modo, os sujeitos modernos são efeitos de uma disputa discursivamente política entre médicos, anatomistas defensores do modelo do isoformismo (de calor vital) e do modelo dimorfismo (corpo-sexuado), durante o período em que se deu “a reavaliação dos órgãos reprodutores femininos que, de imperfeitos e pouco evoluídos, passaram a ser vistos como perfeitos e adequados à maternagem”. No confronto, prevaleceu o último, assim, conforme Nunes (2000, p. 39): “o sexo passou a ser pensado como permeando todo o corpo humano, isto é, como algo que não estaria circunscrito apenas aos órgãos genitais”.

Desde então as instituições de intervenção (médicas, comunicação, escolares, domésticas, entre outras) têm promovido incessantes formas de controlar e produzir a sexualidade definida como normal, que é a relação heteronormativa. Assim, para Meyer (2003, p. 24), na contemporaneidade: “os indivíduos aprendem desde muito cedo [...] desde o útero a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer”.

Porém, segundo Louro (2000, p. 40): “Aquilo que se constitui hoje, em formas “normais” de gênero ou de sexualidade nem sempre foi assim concebido e é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado”. Por isso, faz-se necessário promover atos de reflexão sobre o desrespeito, a existência do outro e a produção de saberes que, historicamente, tem instituídos em lugares distintos em função de gênero e/ou de sexualidade, entre outras categorias sociais.

Mesmo considerando que a escola pesquisada já vem abrindo as portas para discussão sobre os gêneros dissidentes (transexualidades, *crossdresses*, *dragquen*, *drag king*) a partir de uma palestra realizada em 2017, no primeiro semestre, e que tem promovido diálogo entre o campo da Sociologia e Biologia para se falar de sexualidade, no entanto, há desafios a serem enfrentados. O que os/as alunos/as sabem e/ou pensam sobre homossexualidade possuem estreitas relações com saberes que a coloca no campo da

sexualidade desviante e/ou pecaminosa. Os efeitos são expressos por temores, angústias, repulsas, cólera, entre outras,

7.5 Categoria de Análise (02) Prática discursiva Visibilidade à homossexualidade sem caráter de desvio

Nesta categoria de análise foram incluídos seis enunciados por dar visibilidade à homossexualidade sem caráter de desvio. Na turma do 3º Ano C, a professora da Disciplina de História deu realce a perseguição a homossexuais durante o nazismo. Já, na turma do 2º Ano C o professor de Filosofia acabou dando relevo à diferença entre prazer de atos homo na espécie humana e em outros animais. Já no 1º Ano D, pelo professor de Sociologia na mesa redonda, instante em que tratou a homossexualidade em uma visão sociológica caracterizando como uma opção sexual.

E também, na turma do 2º Ano B a professora de Língua Portuguesa (01), durante a abordagem do tema Intolerância Religiosa no Brasil, acabou dando visibilidade à intolerância contra homossexuais no país, mesmo que de forma muito sucinta. Porém, antes de introduzi-la sem caráter de desvio a professora não questionou o termo veado empregado pela aluna ao relatar o que um amigo dela disse para um jovem que estava usando drogas. Também, na discussão sobre o tema a exploração das crianças pela mídia brasileira, a docente disse que prefere não opinar quando escuta de outras pessoas que nas novelas da Rede Globo só há sexo, drogas, prostituição e homossexualismo, tendo em vista que em novelas do SBT há cenas de amor entre crianças. De certo modo, a docente estabelece uma escala hierárquica daquilo que é mais danoso para o público. Isso mostra que o modo de agir das autoridades do discurso pedagógico pode estar apoiado em formações discursivas distintas, transitar de uma para outra vai depender do que seu discurso lhe autoriza falar.

Como a discussão sobre Intolerância Religiosa no Brasil determina que se refira a ordem discursiva que dá suporte ao campo do direito, a docente necessita então estabelecer relações com esse domínio. O enunciado proferido pela docente “Não é qualquer intolerância. Não é intolerância contra homossexuais. Não é intolerância contra a cor da pele, racial. Não. Eu tenho aqui que falar sobre a intolerância religiosa”, nos convida a refletir sobre alguns elementos.

Como podemos notar, a abordagem em torno da intolerância religiosa relacionada às de origem Afro-Brasileira não aparece. Da mesma forma, como as entidades religiosas têm lidado com a homossexualidade, o sujeito homossexual e o povo negro, embora a docente tenha dito para não se tangenciar o tema, mas a discussão sobre a intolerância religiosa abre

brecha para se discutir a relação desta com tais questões. A luta pela promoção de direitos humanos tem aproximado os grupos sociais e as religiões renegadas socialmente. A título de exemplo, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlatas realizada em 2001, na África do Sul.

Mesmo não tendo se aprofundado sobre a intolerância contra homossexuais, mas o simples fato de enunciá-la como algo que acontece na sociedade brasileira, assim como o racismo e o fanatismo religioso coloca a turma de estudantes diante de questões relacionadas a grupos sociais e crenças/religiões, historicamente, marginalizadas. O anúncio de tais questões só foi possível porque há condições históricas para que se traga para sala de aula como objetos de ensino temas dessa natureza, visto que o ENEM nos últimos anos tem lançado mão de questões contemporâneas que afetam diversos grupos sociais. Na condição de professora de Língua Portuguesa compete a docente a estabelecer relações com diversos conteúdos possíveis de serem abordados em sala de aula.

É a partir das inúmeras relações estabelecidas que vamos compreender a rede conceitual que move o discurso da professora cuja formação de conceitos se dá em função das relações estabelecidas com o campo de presença, de coexistência e de um domínio de memória, que lhe autoriza a fazer uso destes conceitos para se referir a tais fenômenos sociais.

No decorrer da abordagem sobre a Intolerância Religiosa no Brasil a fala da docente estabeleceu relação com a intolerância praticada entre fiéis de Congregações Religiosas de origem cristã, excluindo, dessa forma, a intolerância entre os próprios sujeitos que detém a autoridade de proferir o discurso religioso; as escolhas teológicas em que se apoia, a disputa travada pelas Igrejas com vista a ampliar sua força política e o seu rebanho. Como também, o repúdio destes para com as de tendência Afro-Brasileiras (Candomblé, Umbanda).

Essa ausência tem a ver com o fato de que uma forma discursiva possui lacunas. Para Foucault (2010, p. 74),

Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas.

Os sistemas de formação atuam como regras que atualizam as práticas. Estas não correspondem somente a justaposição, a coexistência ou interação de elementos heterogêneos, como instituições, grupos sociais, técnicas, procedimentos, normas e discursos diversos em que as relações destes são instituídos pela prática discursiva. São as regras de formação que possibilita a docente insistir na tese de que “Vamos falar da intolerância religiosa. Mas eu

começo a falar sobre homossexualismo, sobre preconceito racial. Eu estou fugindo do tema. Eu estou tangenciando. Ok”?

Como podemos notar, a temática homossexualidade tem surgido no discurso do/a docente não só em aulas da disciplina de Ciências e Biologia, mas também em aulas de outras disciplinas, inclusive em aula de produção textual na disciplina Português.

O dito da professora nos mostra que as palavras e as coisas não estão tão amarradas, por um breve lampejo em que a homossexualidade adquire um *status* de que a intolerância à diversidade sexual também deve ser combatida. O emprego do termo homossexualismo ao invés de homossexualidade pela docente nos indica que as palavras não estão associadas para as coisas que se apresentam.

O conceito homossexualismo é um conceito já desativado pelo discurso científico, mas que se apresenta faceiro no discurso pedagógico, em função das regras que rege o campo enunciativo, sobretudo com as que se relacionam com o domínio de memória do discurso em jogo. O fato de ser reutilizado por indivíduos do discurso pedagógico para se referir a uma das múltiplas formas da dimensão sexual humana provavelmente tem a ver com laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade do discurso.

Na entrevista realizada com alunos e alunos egressos, um dos desses último grupo disse que a docente tinha dito em sala de aula para a turma em que ele estudava que em relação a homossexualidade, considerava o que está posto no discurso bíblico. Nesse caso, na posição de pecado.

Assim, a aparente defesa da docente em torno dos homossexuais está relacionada com o papel exigido pela escola, ou seja, preparar a turma de estudantes para o ENEM de modo que esta saiba tratar a temática com imparcialidade e propor direitos aos grupos atingidos pela questão social. O enunciado “não pode esquecer o quê”? “Os direitos humanos” proferidos pela docente sinaliza que deve haver tal preocupação. A docente faz o discurso como professora de Português no sentido de alertar que a redação proposta pelo ENEM deve ser elaborada conforme alguns critérios, caso inflija um deles sua redação pode ser eliminada.

Embora a docente faça uma aparente defesa em torno de situações que afetam os homossexuais, é pertinente inserir a questão em uma rede discursiva relacionada para a garantia dos direitos humanos. A própria Constituição Federal de 1988 estabeleceu como Princípio Democrático de Direito a tarefa de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, IV).

Na perspectiva foucaultiana o homem não é sujeito de sua própria história, mas efeitos das práticas discursivas com as quais se relacionam. É por meio da educação que se tem acesso a conhecimentos diversos, nesse sentido, a escola se caracteriza como instância fundamental para as vivências de práticas direcionadas a cultura em direitos humanos, em que estudantes possam trocar experiências e estabelecer laços sociais de forma mais democrática.

7.6 Categoria de Análise (03) Prática discursiva Resistência às práticas dominantes

Nesta categoria de análise foram incluídos cinco enunciados que evidencia formas de lutas que tem se dado na escola a favor do reconhecimento e respeito a sujeitos homossexuais. Estes nos remetem a refletir sobre outras práticas, as de resistência no interior do próprio discurso vigilante. Por meio dele se aciona poderes, coloca-se em circulação saberes e se manifesta pontos de resistência. Qualquer acontecimento discursivo não está desprovido de neutralidade, pelo contrário, há relações de poder em disputa inerente às práticas. O poder age de forma sutil e difusa sobre os corpos. Por meio do uso de tecnologias racionais há um investimento direcionado à docilidade, à utilidade, à cognoscibilidade de suas forças (FOUCAULT, 2016).

A questão do poder e sua relação com a resistência, necessariamente, passa pela compreensão de como o poder do Estado Moderno guiado pelo discurso científico se constituiu. Pois, este poder integra um conjunto de técnicas relacionadas ao cuidado de si e a procedimentos associado à ideia de governo dos corpos.

O conjunto de técnicas associadas ao cuidado de si, a partir do século XVIII, foi deslocado da Religião Cristã para o campo da racionalidade emergente sendo adaptadas e empregadas na produção de saber sobre o homem. Assim, conforme explica Foucault (1995b, p. 238), através de um conjunto de tecnologias racionais, articularam-se tecnologias de coerção e tecnologias do eu, institui-se verdades em dois domínios: “um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro analítico, concernente ao indivíduo”.

Por meio do conjunto de verdades se projetou um sujeito ideal, o sujeito moderno, ou seja, o sujeito iluminista. Dividiu-se o mundo social e se buscou garantir, por meio de riquezas e bem estar social, a salvação do próprio homem já neste mundo. Desde então, esse modelo explicativo sobre o homem em relação a si mesmo, ao outro e à realidade social, passou a gerir a vida dos indivíduos por meio de relações de poder e saber nas sociedades ocidentais.

Efeitos destes conjuntos de verdades podem ser observados tanto na docilidade dos corpos que respondem de forma positiva aos interesses socioeconômicos e políticos, quanto

na recusa por determinados grupos sociais. Na formação continuada, a professora de História em seu discurso sobre a escola que temos e a escola que queremos colocou a escola frente a frente com alguns deles, entretanto, antes de enunciá-los em função das relações de poder e saber em jogo organizou seu discurso de modo que se diminuísse o peso de sua materialidade.

Inicialmente, a docente se posicionou de forma muito cuidadosa, informando que iria tratar de “dois pontinhos”. Antes de dizê-los, já foi logo explicando o motivo pelo qual tais fenômenos têm se manifestado na escola. Segundo ela, “É porque ainda nós mesmos temos observado que ainda temos resquícios de uma sociedade capitalista, se faz muito presente na sala, nas pessoas, no comportamento, no dia a dia”. Ao usar a expressão “nós mesmos” a docente deixa claro que os “dois pontinhos” não têm a ver somente com os /as alunos/as, mas também consigo mesma e com as demais autoridades do discurso pedagógico. Atenuando o peso do que carece ser dito, que na escola “Existem palavra, pessoas racistas, preconceituosas, homofóbicas”.

O racismo, a homofobia, a xenofobia e outras formas de preconceitos e de discriminação contra determinados grupos sociais também são efeitos desse conjunto de verdades emergentes no século XVIII nas sociedades ocidentais. Pois algumas teorias desse período contribuíram nesse sentido, além dos discursos de natureza religiosa e de cunho moral. Afinal, o indivíduo moderno e pós-moderno é um sujeito fabricado por técnicas racionais a serviço de um projeto de sociedade que produzem efeitos diversos.

Porém, como bem diz Freire (2003.p.59): “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar”. A fala da docente caminha nesse sentido.

Mas a gente sabe muito bem que isso daqui que eu falei do preconceito, do racismo, da xenofobia, da homofobia, tudo isso ainda é resultado, infelizmente, dessa herança dessa sociedade patriarcal e dessa coisa toda. Tem que haver essa transformação, aceitar o outro, ver o outro e, principalmente, que essa escola tratasse [...] inteligente, a gente queria, eu queria muito uma escola onde todos sejam tratados de forma igual (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

O desejo para que haja transformação no que foi herdado socialmente e de uma escola que trate todos de forma igual atravessa o dito proferido. De acordo com Deleuze (1992, p. 116), isso se dá porque somos “capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-lo e o poder apropriar-se deles”.

Com base na Declaração de Direitos Humanos promulgada em 1948, a Constituição de 1988 é a guardiã de um ideal comum a ser perseguido pela sociedade brasileira. Por meio dos Direitos Fundamentais a Carta Magna prescreve tratamento igualitário para todos/as. São

direitos que se expressa no reconhecimento à dignidade humana, que dizem respeito à vida, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde, entre os outros.

A partir de então, dispositivos legais, políticas públicas, programas e ações sob a lógica dessa ordem discursiva passaram a orientar as atividades nas escolas públicas. Assim, nos dias atuais, o lugar de fala das autoridades do discurso pedagógico não é só atravessado pela ordem discursiva que, historicamente, instituiu a sociedade brasileira, mas também por essa que instituiu o Estado Democrático de Direito. Contudo, não podemos perder de vista que são ordens discursivas que não estão desvinculadas dos processos históricos que as instituíram desde o discurso moderno.

Os discursos das autoridades aqui analisados estão assentados nessas duas ordens discursivas, projetando mais para a assentada desde o período da colonização do país. Evidências nesse sentido foram registradas em suas práticas discursivas, algo que se deve levar em conta quando se discute o preconceito e a discriminação na escola em relação à homossexualidade. O enunciado proferido pela professora de História “temos aqui dezenas de alunos sim, que são homossexuais. Os primeiros estão com uma grande demanda, e a gente tem que encarar e ver isso de uma forma natural. Tem que respeitá-los, o que eu acho muito difícil”, não só atesta sua inquietação, mas também a dificuldade da escola lidar com a presença de estudantes que transitam por essa dimensão da sexualidade.

Ao fazer referência à falta de respeito para com estudantes homossexuais, a docente deixa em aberto o desafio que a escola tem pela frente. Pois, elevar a homossexualidade a uma identidade socialmente legítima passa por rupturas nas relações que o sujeito estabelece ao falar sobre ela, sobretudo com as que fundamentam esse fenômeno no lugar de abominável/desviante. E isso demanda reflexões sobre o jogo de verdades que colocou em curso o discurso sobre o sexo na modernidade.

Para isso, a escola deve tratar a questão apontada pela professora de outra forma da qual sugeria a formadora (F1), ou seja, que a docente e os/as colegas policiassem o preconceito contra tais grupos sociais. Já que o policiamento envolve técnicas de coerção, consideramos que o respeito pela diferença envolve a reflexão sobre o que caracteriza o exercício de práticas de ensino simétricas e a fomentação de relações respeitadas entre alunos/as. Pois, a subjetividade não é originária, dada a priori, mas se processa pelo menos até certo ponto, no campo das relações culturais (SILVA, 2009).

Não tem sido uma tarefa fácil para jovens homossexuais firmar-se em outros espaços de visibilidade que a escola dispõe. Segundo relato do ex-regente (pedagogo e músico) da Banda Marcial da Escola, em 2002, para que um jovem homossexual assumisse o lugar de

balizador e permanecesse até os dias atuais foi preciso que os integrantes saíssem em sua defesa, já que a escola sofreu pressão de diferentes formas. A manifestação do preconceito e da discriminação ganha mais visibilidade na rua durante a apresentação da banda, através de risos e ditos de natureza pejorativa. Na entrevista, o aluno A2 disse perceber o desvio do olhar de pessoas enquanto ele se apresenta na posição de balizador pelas ruas da cidade.

Assim, apesar de serem mais expressivas as práticas de aversão à homossexualidade, existem práticas de resistência em defesa do respeito e da visibilidade dos/a estudantes homossexuais, por conseguinte validando essa vivência sexual como socialmente legítima. Os enunciados que permitem o controle e a regulação sobre a homossexualidade em termos de inferioridade e de uma identidade socialmente legítima se apoiam em formações discursivas distintas. A coexistência de duas formações discursivas indica uma disputa de poder em jogo.

7.7 Formação discursiva em jogo

Como vimos, as autoridades do discurso falam conforme determinadas regras. Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar como ocorre o controle e regulação do discurso sobre a homossexualidade em estabelecimento de ensino situado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco.

Para tanto, analisamos enunciados e relações que movem o discurso circulante nessa unidade de ensino. No capítulo VI buscamos elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os sujeitos no contexto escolar pesquisado. Já nesse capítulo identificamos, de forma mais geral, as práticas discursivas que exercem o controle e a regulação em torno da homossexualidade. A maior parte dos enunciados posiciona esse fenômeno no lugar de abominável/desviante, pois, apesar de haver uma dispersão, ou seja, pessoas diferentes usando expressões diferentes, a formação discursiva é a mesma.

Nesse processo, a lei de regularidade da formação discursiva designa a reprodução da norma vigente, ou seja, validar a ordem discursiva que instituiu a monogamia heterossexual como sendo a regra ou o padrão de normatividade. A oposição binária entre os sexos, fundada na dicotomia macho/fêmea, como noção de normalidade permitiu que a homossexualidade fosse produzida e individualizada a partir de uma relação entre perversão, delinquência e loucura. Por meio do uso de tecnologias racionais a dimensão sexual humana passou a ser investigada dando início a uma produção discursiva de controle da sexualidade.

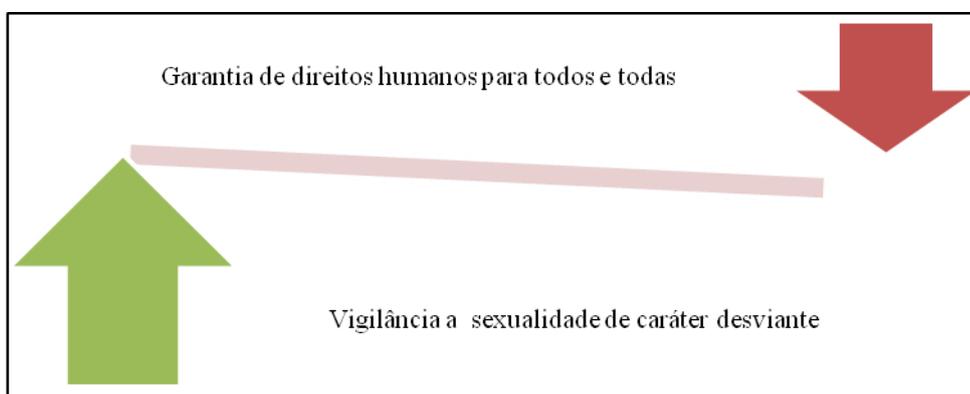
A linguagem, instância de regulação das relações humanas, conduz discursos que buscam legitimar determinados regimes de verdades de natureza discursiva diversa, que

promovem alterações nos processos de subjetividades dos indivíduos. Já que as instituições disciplinares, suas práticas, seus mecanismos e procedimentos produzem subjetividade, insistimos que há algo de natureza subjetiva resultante das séries de aprendizagens em relação a homossexualidade.

Na análise descritiva mostramos o discurso de autoridades do discurso pedagógico e de alunos/as, embora distintos, referenciando o processo de construção social da homossexualidade, de forma mais expressiva, numa posição de desvio, somente uma parte ínfima da produção discursiva referencia essa dimensão sexual no campo do direito. Existe regularidade entre suas práticas, que seguem uma vigilância em torno da homossexualidade com ênfase à supremacia masculina. Efeitos da ordem discursiva que instituiu homens e mulheres e dimensões sexuais em posições desiguais. Assim, de acordo com Costa (2002, p. 101), na contemporaneidade, “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não são isentos desses feitos”.

Para Foucault (2010, p.43): “se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão [...] e se puder definir uma regularidade, diremos que se trata de uma *formação discursiva*”. Em função do que foi proferido sintetizamos em duas formações discursivas, desde já, informamos que as condições em que os elementos discursivos estão submetidos são relacionais e históricas. Optamos em nomeá-las de: Vigilância a sexualidade de caráter desviante e Garantia de direitos humanos para todos e todas. Vejamos o esquema a seguir:

Esquema 4 - Formações discursivas em jogo



Fonte: (Da autora, 2019).

O esquema sinaliza a formação discursiva vigilância a sexualidade de caráter desviante operando com maior intensidade no controle e regulação da homossexualidade. Por

meio de seus discursos, os indivíduos se opõem a essa dimensão sexual. A maior parte dos ditos proferidos manifesta certo receio, pavor e/ou, até mesmo, medo, algo de ordem relacional com o lugar que ocupa/ou, instituído pelo dispositivo de controle de sexualidade no século XIX. São projeções discursivas que decorrem de relações estabelecidas com diferentes saberes, de relações de poder históricas e de relações do sujeito consigo. Pois, todo discurso produzido possui um sentido, uma verdade e uma história.

Os ditos proferidos pelas autoridades do discurso pedagógico e alunos/as nas práticas sociais observadas refletem como as instituições disciplinares com as quais se relacionam dão lugar à homossexualidade em seus discursos com base em classificações estabelecidas historicamente, como perversão, anormalidade, pecado e doença.

Nomear alguém de “viado” ou “sapata” trata-se de uma prática discursiva e de uma prática social, que também é histórica, pois nenhum discurso é produzido fora de um vácuo social. De certo modo, o uso de expressões de cunho homossexual estabelece relação com a formação discursiva que por meio de relações de poder e saber posicionou a homossexualidade como algo problemático e danoso para a sociedade.

Dependendo de quem o pronuncia e das condições de uso, expressões de cunho homossexual guarda alguma relação de afirmação ou de rejeição à homossexualidade. “O uso de expressões como aidético, homossexualismo, opção sexual, o travesti, sapatão, veado, gilete, além de errado, pode ser ilegal e/ou prejudicar a honra e dignidade de milhões de pessoas e seus familiares” (ABGLT, 2010, p. 7).

As expressões “viado” e “sapata” são históricas, comumente usadas por estudantes em seus cotidianos para fazer outros se identificarem com o que é dito. Portanto, segundo Fischer (2001, p. 200), o discurso não se trata de “um fenômeno de mera expressão de algo”. O/a pesquisador/a deve, também segundo Fischer (2001, p. 199): “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções”.

Trata-se de coisas ditas, passíveis de serem reutilizadas ou ativadas, conforme os processos de produção de sentido que instituem a normatividade dos corpos e da sexualidade na sociedade. No contexto escolar, o silêncio das autoridades do discurso pedagógico diante de ofensas, exclusões, discriminações associadas à sexualidade de quem é ofendido e/ou relacionada com algum membro de sua família só favorece a repetição de tais práticas.

Da mesma forma, a série de questões utilizada pelas autoridades do discurso pedagógico para interditar qualquer ação planejada pelas equipes de estudantes que não esteja nos padrões de normalidade definidos pela escola, estabelece relação com processos

históricos. No que tange à sexualidade, de forma mais geral, a preocupação para que haja a interdição de qualquer elemento que faça alusão a sexo, prostituição e homossexualidade, de certo modo, estabelece relação com padrões morais, sociais burgueses associados à religiosidade e saberes de cunho higienista difundidos durante o século XVIII e XIX nas sociedades ocidentais.

Para tanto, o/a professor/a tem recorrido à inquirição, uma técnica de saber e uma estratégia de poder que controla o modo de agir dos/as alunos/as. Para ter acesso às informações a fim de poli-las, utiliza-se a série de questões: O que vai falar? O que o vai fazer? O que vai pegar? O que vai vestir?

Sendo assim, a série de questões trata-se de um enunciado que integra a prática de ensino das autoridades do discurso pedagógico da unidade de ensino pesquisada. De acordo com Foucault (2010, p. 98), enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. As condições de existência para que a série de questões empregada seja, de fato, um enunciado se definem a partir de quatro elementos. Vejamos:

1) Referencial: a figura do/a professor/a associada a de investigador que imprime uma vigilância sobre os ditos, os gestos e as atitudes dos indivíduos. O acesso das informações das quais necessitam depende desta ação investigativa.

2) Sujeito: Os prováveis sujeitos que podem fazer reutilizar uma ou a série de questões: professor/a, médico/a, delegado, membro religioso, entre outros. O sujeito de um deste enunciado ou da própria série é aquele que pode assinalar uma posição que garanta o exercício de controle, visto que o sujeito do discurso, de acordo com Foucault (2010, p. 107) “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”.

3) Campo associado: princípio de coexistência ou elementos heterogêneos por meio dos quais os sujeitos estabelecem relações com instituições de intervenção sobre os corpos (hospital, consultórios médicos, a família, escola, a comunidade religiosa, textos, leis, normas, entre outros aparatos), sobretudo com as regras de formação que operam suas práticas discursivas.

4) Materialidade: Algo de natureza institucional, como prática de ensino/prática formativa, que não se vincula diretamente ao tempo e ao espaço, mas a prática social existente produtora de saberes, poder, verdades e sujeitos.

Querer saber o que o indivíduo vai falar, fazer, pegar ou vestir podem surgir não só nas relações de comando exercidas pela autoridade do discurso pedagógico, mas também nas

relações de controle dos pais sob filhos/as, nas relações de supervisão de formação, de produção na indústria, nas agências acadêmicas, entre outras. Pois, há um discurso que instituem as práticas disciplinares dos indivíduos centrados na ideia de que os corpos traduzem gêneros binários (homem-masculino, mulher-feminino) referenciados à heterossexualidade.

Por isso, não podemos perder de vista que o conjunto de enunciados proferidos nos variados contextos e práticas sociais mantêm correspondência com outros enunciados associados à ordem discursiva que durante o século XVIII e XIX instituiu a monogamia heterossexual como sendo a regra ou o padrão de normatividade. Antes, as práticas sexuais eram regidas por três códigos: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. A infidelidade e as relações entre pessoas do mesmo sexo eram tidas ilegítimas e imorais (FOUCAULT, 1988).

Práticas discursivas e relações de poder atuam no sentido de garantir a sexualidade aceitável e afugentar a indesejável. A título de exemplo, lembramo-nos da preocupação da formadora (F1) acerca das apresentações de trabalhos por estudantes que dão ênfase a elementos erótico-afetivo e de sua inquietação com músicas alusivas ao sexo, a prostituição e a homossexualidade.

Também da vigilância empreendida pela direção escolar que por intermédio do uso de um conjunto de técnicas estabelece o controle, e das práticas pedagógicas, que promovem o apagamento de ditos alusivos à homossexualidade, entre eles, os de natureza depreciativa circulantes no interior da trama discursiva produzida por alunos/as, na maioria, por estudantes do sexo masculino. Essa atitude dos/as alunos/as agirem se apoia na mesma formação discursiva que dá suporte as das autoridades do discurso pedagógico

Sendo assim, há uma prática discursiva latente na qual cabe ao homossexual tarefa que são de caráter feminino, por isso se tolera que jovens que apresenta traços relacionados ao simbólico feminino ocupem posições, como a de baliza. A título de exemplo, lembramo-nos dos dois jovens que ocupam essa função à frente da Banda Marcial da escola e utilizam vestes coladas no corpo e vestimentas chamativas.

Já em outras posições, existem algumas restrições, não há esse aceite total do homossexual desenvolver tarefas que são reservadas a homens. Tolerase dentro dessa representação do simbólico feminino, da passividade e da submissão. A título de exemplo, lembramos que o aluno A1, por não apresentar facilmente traços associados à esfera feminina, se consente, de forma limitada, que ele assuma posição em que a esfera masculina prevaleça.

Como foi o caso dele se apresentar como o Bobo da Corte no desfile cívico de 2017 e, agora, no de 2018, como Contador de História. No entanto, não foi dada a oportunidade

dele conduzir a gincana promovida para celebrar o Dia dos Estudantes, já que ele era o representante do Grêmio Estudantil. Sendo assim, o homossexual não pode assumir qualquer posição, há restrições. Na posição de Bobo ou de Contador de História ele irá provocar o riso.

Na Idade Média, tanto o personagem o Bobo da Corte quanto o bufão recebiam a tarefa de provocar o riso. Segundo Burnier (2009, p. 20): “Os bufões e os bobos não eram atores que desempenhavam seu papel no palco; ao contrário, continuavam sendo bufões e bobos em todas as circunstâncias da vida”. As apresentações se davam em lugares que não eram de domínio da Igreja. Qualquer verdade que não tinha o propósito de validar o discurso da nobreza e da religião só era admitida como forma de fazer rir. De acordo com Minois (2003, p. 222), desprovido de qualquer serventia social o riso adquiria uma finalidade instrumental: “lutar contra os vícios, certamente, e ridicularizá-los”.

Se no Renascimento o riso é colocado em uma posição de destaque, na modernidade, os dois personagens e o riso são posicionados em lugares menos valorizados, o tom sério é quem assume tal posição na literatura. O bobo ou bufão não ocupará mais lugar próximo de um soberano divino. Para Bakhtin (2008) o Bobo da Corte e o Bufão se posicionam entre a vida e a arte. O papel principal do Bobo é fazer rir. Pois é por meio dele que o soberano conhece a verdade e sua condição humana. Portador de comportamento ambíguo e contraditório, é dado ao personagem funções distintas. Já na contemporaneidade, exige-se que o riso se faça presente nos mais diferentes momentos. Se rir para afastar medos, expressar alegria, zombar do outro e de nós mesmo, assim como demonstrar simpatia e nutrir vínculos.

Por sua vez, a atividade de contar história é milenar. De acordo com Andrade (2012, p.18): “tanto o historiador quanto o contador de histórias contam histórias buscadas no passado, ressignificadas no presente e lançadas para o futuro”. Desse modo, contar uma história não significa dar uma explicação, é muito mais, trata-se de um ato criativo, evoca-se algo já sucedido. O significado e o poder da história não se restringem somente no conteúdo, mas também nos processos dinâmicos de ouvir e recriar (SIMMS, 2004).

O entretenimento da plateia por intermédio do riso pode ser um dos papéis a ser desenvolvido por estudantes homossexuais. De um lado, privam-se as estudantes de se apresentarem com os corpos erotizados, por outro lado, consente a vivência do simbólico feminino pelo homem.

Em menor intensidade, existem os enunciados que se apoiam na Formação discursiva Garantia de direitos humanos para todos e todas. Estes foram incluídos nas duas Categorias de análise: Prática discursiva Visibilidade à homossexualidade sem caráter de desvio e Resistência às práticas dominantes. A título de exemplo, os enunciados proferidos pela

professora da disciplina de História durante a formação, ao falar sobre a escola que se tem e a que se quer, a docente relatou que na escola há pessoas racistas, homofóbicas e xenofóbicas, e que deseja mudanças para que haja respeito aos estudantes homossexuais.

Assim, enfatizamos mais uma vez que a sugestão de se policiar situações dessa natureza com vista à superação do preconceito dado pela formadora (F1) não nos parece salutar para as transformações necessárias à vivência de relações respeitadas. Policiar envolve o uso de técnicas coercitivas que não garante a reflexão, mas o medo de ser punido. Sobretudo, quando se sabe que as autoridades do discurso educacional dispõem de um saber que estabelece relações com um conjunto de dispositivos legais que orienta tratá-la de outra forma.

Na própria matriz curricular da educação integral consta a disciplina de Educação em Direitos Humanos. Nas orientações pedagógicas se recomenda que se discuta o respeito e o reconhecimento dos grupos marginalizados socialmente, entre os quais se encontram os homossexuais. Portanto, há fundamentos legais e orientações metodológicas para a questão do preconceito contra determinados grupos sociais serem tratados de outra forma na escola.

Não cumpri-la em sua integridade abre espaço para o desrespeito, visto que fica registrada a ofensa, mas não fica a reflexão sobre se esse é um procedimento admissível à ofensa à homossexualidade, ao escárnio a quem vive essa situação. Então nada é feito, desse modo, como é que se vai ter mudanças de atitudes dentro da escola se as autoridades do discurso pedagógico aqui envolvidas não mudam de atitude para tratar a questão, insistindo no policiamento da situação?

Ora, se há uma prescrição legal, se é preciso que se trate dessa questão, se é dito que a escola deve trabalhar na perspectiva do respeito, então ela precisa de fato trabalhar nessa direção de forma mais ampla, sendo necessário romper com o silêncio, já que as autoridades estão em uma instituição que diz legalmente que a questão deve ser tratada de outra forma. Seguir fazendo o controle, regulando a erotização dos corpos, promovendo todo um discurso para apagamento da existência da homossexualidade, como se ela não existisse, pode ser uma das formas de fazer com que não haja as condições de existência para agir a respeito das situações homofóbicas, entre outras, pois, não existindo as condições de existência, a escola nada vai fazer a respeito. O que pode ser dito sobre essa questão é que a escola não tem problemas sobre isso, ou seja, não existe.

Assim sendo, não existe esse refletir sobre que respeito e qual tratamento é dado aos alunos e alunas que estão vivendo essa condição. O dito da professora da disciplina de História “Tem que respeitá-los, o que eu acho muito difícil!” deixa evidente que há um controle para a negação de uma situação que acontece na escola.

Por isso, tanto a equipe da Coordenação Geral da Educação Integral e Profissional da GRE Mata Norte quanto a direção da unidade devem tratar a questão de outra forma, pois qualquer tipo de discriminação configura desrespeito à dignidade humana. O respeito à pessoa humana e aos seus direitos estão salvaguardados pela própria Constituição Federal de 1988, sendo assim compete à escola o desenvolvimento de ações para a promoção, o controle e a garantia dos princípios democráticos e dos direitos prescritos, pois destina-se a todos os indivíduos, não sendo algo reservado a este ou aquele cidadão, tem caráter universal e carece de proteção efetiva, por parte do Estado, das instituições e dos/as brasileiros/as.

O enunciado proferido pela professora de História de que “temos aqui dezenas de alunos sim, que são homossexuais. Os primeiros estão com uma grande demanda, e a gente tem que encarar e ver isso de uma forma natural. Tem que respeitá-los, o que eu acho muito difícil” não só se configura na revelação de uma situação de desrespeito à dignidade humana que se insere no processo do interior da escola, mas também de condições de existências para atestar a coexistência da formação discursiva Garantia de direitos humanos para todos e todas. O enunciado acima se caracteriza pelas seguintes condições.

1) Referência: a figura do/a professor/a associado à de defensor da cultura em direitos humanos com vista a incorporação de novos elementos que assegurem dignidade humana a todos/as.

2) Sujeito: quem pode enunciar alguma desta série de enunciado e/ou o próprio conjunto, qualquer um que ocupa a posição de professor/a, pesquisador/a, de estudante, de diretor, de ativista em direitos humanos, de operador do direito, de líderes político e/ou espiritual. Para o/a professor/a um conjunto de dispositivos legais autoriza que ele/a opere no campo do direito, como: A Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a Constituição Federal/88, a LDB nº 9.394/96, o ECA/90, o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco (Lei nº 11.329/1996).

3) Campo associado: discursos do próprio campo educacional, jurídico, da área de direitos humanos, instituições, movimentos sociais, entre outros.

4) Materialidade: prática de ensino/prática formativa/conferência, entre outras práticas, pois, é algo de ordem institucional, logo se constitui como parte integrante do enunciado. Este pode aparecer em falas de professores/as, direção, técnicos educacionais, pesquisadores/as, entre outros. É algo que integra a prática que exerce no âmbito social.

Como podemos observar, em formação continuada os professores têm aproveitado o espaço para reivindicar mudanças na forma de se relacionar com o outro, sobretudo se colocado em defesa do reconhecimento e do respeito a estudantes homossexuais, por

consequente, da homossexualidade de forma positiva. Na formação docente, a problematização das práticas discursivas carece ser alvo de interesse das autoridades do discurso pedagógico, já que essas práticas e saberes estão imbricados em relações de poder que instituem formas de vigilância e de controle sobre os indivíduos. A escola, além de ser uma das instituições que exerce esse disciplinamento, produz e reproduz diferenças e desigualdades, entre as quais se encontram as de gênero e sexualidade (LOURO, 1997). Por isso, a necessidade de discussão e reflexão também sobre tais temáticas.

Em termos gerais, a análise aqui empreendida indica que as autoridades do discurso pedagógico e alunos/as forjados pelas relações de poder e saber de cunho higienista e padrões morais, sociais burgueses, associados à religiosidade, mantêm o controle e a regulação da homossexualidade na posição desprestigiada socialmente que, por meio da profusão de seus ditos ou ausência deles, se vigia, se examina e se reproduz a norma, fixando a homossexualidade na condição de anormalidade. A ausência de reflexão garante que os indivíduos continuem em seus discursos posicionando-a em lugares desprestigiados socialmente.

Sendo assim, não deixa de ser uma estratégia de regulação, pois, por meio dela se legitima a ordem discursiva de vigilância da sexualidade instituída no século XIX e se freia já em curso a ordem discursiva direcionada para a garantia de direitos humanos para todos e todas de forma plena. Na análise empreendida, evidenciamos a coexistência de duas formações discursivas distintas e enunciados caracterizados por sua modalidade de existência vinculada a cada uma, que mantêm estreitas relações com o discurso moderno.

8 ENTRE DESCOBERTAS, RECEIOS, OFENSAS E SONHOS

Este capítulo narra algumas experiências de quatro jovens que têm se constituído homossexuais em município da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, a partir de um conjunto de verdades produzidas pelos discursos que circulam em suas vidas cotidianas e na escola. Dessa forma, procuramos dar conta do último objetivo específico da pesquisa: Descrever algumas experiências de jovens estudantes e alunos egressos indicando certos efeitos de discursos circulantes na família, na comunidade e, sobretudo, na escola em suas vidas.

Como dissemos no capítulo da trilha metodológica que a entrevista seguiu três momentos, cada momento foi subsidiado por um roteiro para guiar o diálogo entre entrevistados e pesquisadora, podendo se estender no máximo há noventa minutos. Os momentos de entrevista se traduziram em formas de empoderar os sujeitos, dando-lhe voz.

Em linhas gerais, no primeiro momento os jovens buscaram reconstruir suas experiências na família, na comunidade e na escola. Já no segundo momento, trataram de relacionar suas experiências com sua forma de viver, no terceiro momento procuraram refletir sobre o significado de suas experiências na produção de sujeitos homossexuais. Na própria unidade foram entrevistados os dois alunos do quadro escolar, os dois alunos egressos optaram em serem entrevistados na residência da pesquisadora.

O primeiro aluno entrevistado foi o aluno A1. Um jovem de 19 anos que vive com a mãe, o padrasto, o irmão, os avós e a tia na sede da cidade. No revisitar de suas experiências informou ter feito a Educação Infantil numa escola particular situada na cidade, o Ensino Fundamental uma parte fez em um colégio particular na cidade do Recife e a outra, na segunda escola estadual, fundada em 1978, na sede do município. O Ensino Médio está sendo feito na escola estadual pesquisada.

Para o aluno A1 “a parte mais difícil é se perceber, a gente mesmo se aceitar”. A descoberta de que se sente diferente do que foi projetado para o indivíduo do sexo masculino e a aceitação por parte do próprio quanto à sua forma de ser no mundo foram questões colocadas. A dificuldade em lidar com tais processos, segundo A1, é “Por conta que várias pessoas na rua apontam o dedo”. O olhar vigilante está em toda a parte, opera de diferentes formas para que se torne visível apenas o desejável, um turbilhão de perguntas sem respostas perseguem o indivíduo posicionado no lugar de indesejável, que ora o impele para o exterior, ora o arrasta para se fechar em uma espécie de casulo, sem muita projeção de saída.

Desde a infância, o corpo de crianças que fogem dos padrões de gêneros inteligíveis (homem-masculino, mulher-feminino) começa a ser notado, comentado e marcado por outros

indivíduos. O relato sobre o encontro tido com uma de suas professoras da Educação Infantil revela o quanto o corpo tem sido fonte de atenção na escola por coleguinhas e até mesmo pelas professoras e/ou direção. Vejamos

Eh, esses dias eu me encontrei com uma professora minha, de lá do (**nome da instituição**) pode falar o nome da escola. E ela me falou que eu sempre tive esse jeito, espontâneo de ser. Ela sabia desde pequeno que eu já era. Tinha um traço feminino, que ela via como se eu quisesse me distanciar das outras crianças. Eu nunca queria ficar muito tempo em grupo. Queria mais me privar (A1) (grifo nosso).

A manifestação de traços do simbólico feminino em corpo de sexo masculino, de ser espontâneo foram apontados pela professora como sinais de projeção de uma futura vivência sexual direcionada para a homossexualidade. A desconfiança não só se manifesta na escola, mas também na família, o primo do aluno A1 foi a pessoa da família com que pode confabular o que estava acontecendo com ele sobre as tentativas de se relacionar com jovens do sexo feminino, mas o desejo por jovens do mesmo sexo predominava. Comumente, as desconfianças se arrastavam indo desaguar durante as discursões. Foi no meio de uma discursão sobre outra questão que a mãe perguntou se ele era homossexual. Diante do questionamento ele aproveitou para dizer “Mainha é assim. Se a senhora quiser ou não é assim mesmo”.

Com a confirmação, o aluno A1 disse que as relações afetivas não foram abaladas, mas dobraram-se os cuidados em torno dele. Quando sai de casa, costuma receber orientações para não ser vítima de violência. E a mãe, a avó e a tia projetam uma família para ele nos moldes tradicionais. Sob o espaço familiar e o escolar, o aluno foi enfático:

Olhe, aqui na, na escola a, a pior barreira é alguns nomes. Veado, *gay*, é... esses nomes mais fortes, é o que mais são. É a que são mais provocados, eu acho que na mi... logo no começo foi as que mais me, me puxou que... doía muito. Agora, hoje em dia, pode chamar de, do diabo a quatro, eu não tou nem aí. Por conta que eu sei que ... Não é isso que me define. Eu acho que a gente consegue na escola se, se privar menos do que em casa. Eu acho que em casa a parede é uma barreira. Eu acho que é ela que... não tem como a gente passar por ela. Então, na escola a gente se sente mais à vontade de conversar com outras pessoas, de tentar lidar com outras pessoas. A família é mais de apontar. Família é *status*. Se tiver, vamos se dizer assim, homossexual em uma família, entre aspas, possa ser que suje o nome da família. Se ele aparecer muito (A1).

A escola aparece como lugar de maior possibilidade de se sentir à vontade para conversar e lidar com outras pessoas, algo que o espaço familiar não oferece. Os estereótipos são vistos como maior entrave, mas que se supera. No meio de constantes ofensas se aprende a resistir de diferentes modos.

Assim, se no começo foi doloroso para ele, agora esses nomes já não mais o afeta, como disse “hoje em dia, pode chamar de, do diabo a quatro, eu não tou nem aí. Por conta que

eu sei que... não é isso que me define” (A1). O diferencial entre escola e família é que “na escola a gente se sente mais à vontade de conversar com outras pessoas, de tentar lidar com outras pessoas. A família é mais de apontar”(A1). Nos ditos do jovem fica evidente que a família também vigia, limitando sua forma de agir tendo em vista que o respeito à família atribuído depende dos *status* sociais dado a seus componentes.

Depois que voltou da capital pernambucana, estudar na outra escola estadual foi algo que ele considerou de melhor, “porque lá foi onde eu montei essa personalidade e, em geral, foi a escola que me acolheu aqui na cidade”. Também, sua integração na Banda Marcial da unidade escolar foi outro ponto decisivo em sua vida.

A dança e a dramatização foram apontadas como atividades mais prazerosas. Para o aluno A1 “[...] eu saio desse mundo, completamente, e entro em outro. Tudo some. Só tá só a apresentação. Eu tou ali no meio, como se fosse uma constelação. Ter encontrado a dança pra conseguir quebrar as barreiras mesmo”. Dançar e dramatizar são os espaços de fuga utilizados por ele para deixar de lado os problemas que lhe afligem. Também, nos parece que na escola posições relacionadas a arte/historicidade são “espaços” consentidos para estudantes homossexuais enquanto os associados à liderança/gerenciamento onde se ordena/delega função a terceiros, exige-se um papel masculino.

Segundo A1 a escola pesquisada é acolhedora e os/as professores/as se empenham muito no ensino dos conteúdos, porém sente falta da atenção dada a ele no primeiro ano, na época eram quatro docentes, dois do sexo masculino e duas do sexo feminino. Agora, no segundo ano, só tem a professora da disciplina de História para conversar e desabar algumas situações, os três foram desligados da escola por razões diversas. Em seus relatos, disse que há autoridades do discurso pedagógico que costumam colocar defeito em atividades planejadas por ele e pelo aluno A2. Esse modo de agir é justificado por A1 da seguinte forma:

Mas a gente do segundo ano, sempre a gente foi mais recuado na escola por conta disso, que tem alguns professores que dão limite da, dão o limite pra gente chegar, porque sabe que se, se eles abrirem, a gente consegue fazer coisas que eles nunca conseguiram imaginar (A1).

O controle sobre a capacidade criativa dos/as alunos foi mencionado em vários momentos durante a formação ocorrida na escola pelas autoridades do discurso presentes. A título de exemplo, a sugestão dada pela formadora (F1) para que os/as docentes fizessem uso de mais argumentos do que os apresentados pelos meninos e pelas meninas a fim de manter o domínio da situação.

O aluno A1 tem demonstrado espírito de liderança, durante o horário de recreação e de almoço costuma transitar por todos os espaços conversando com os/as colegas da escola de

modo geral. Como representante de turma e do grêmio estudantil participa do planejamento de atividades, submetendo-as a apreciação do Educador de Apoio. Porém, “Em questão de apresentação, essas coisas, sempre corta as coisas pela metade” (A1). Pois, “Quando é minha, sempre fala, fica comentando, fica dizendo coisa, coisas assim. Ele fazia uma bola de neve aonde só tinha um, um caroço de maçã”. Cortar parte das atividades planejadas dos estudantes pode integrar uma das ações de vigilância.

Esses ditos sobre o modo de agir de autoridades do discurso pedagógico nos remetem a dois episódios envolvendo o Aluno A1.

O primeiro episódio, quando o educador de apoio informou a formadora (F1) que o exercício do protagonismo juvenil já vinha sendo realizado na escola conforme orientação, citando o trabalho orientado pela professora de Língua Portuguesa (2). Uma atividade de literatura de cordel envolvendo as turmas de estudantes do 3º Ano, mas que um aluno que não estava no contexto pediu para participar e fez dentro do esperado, conforme atestou também a docente. O aluno a que se referiram era A1. Este tem participado de danças e dramatizações sem promover a erotização do seu corpo.

O segundo episódio se deu quando o educador de apoio relatou o conflito gerado em função de o estudante ter nomeado a quadrilha do 2º Ano de Quadrilha Cabaço e ter permanecido. Fica evidente então que o coordenador de apoio não só se relaciona com o corpo docente e a direção da unidade escolar, mas também com estudantes.

Sendo assim, seria alguém que deveria fazer acontecer na prática o Código de Conduta expedido pela Secretaria de Educação Estadual para estudantes das Escolas Integrais. Cabendo assim as observações, as autorizações do que pode ou não ser realizado pelos/as estudantes. Se de um lado autoridades do discurso tentam interpelar estudantes homossexuais de forma sutil, por outro lado acaba sendo percebido por eles. Para o aluno A1, o modo de agir do educador não “é porque eu sou homossexual, porque ele sabe que eu nem ligo pra o que o povo diz, eu acho que é por conta da minha maneira de conversar com todos os alunos”.

Outro evento, sucedido nesta escola, lembrado pelo aluno A1 foi a posição da professora da disciplina de Educação em Direitos Humanos sobre o fato de se transitar pela dimensão da homossexualidade, algo que só reforça a permanência deste fenômeno no campo do abominável. De acordo com o estudante: “Ela dizia que a vida era de cada um. Mas ela sabe, ela dizia que a gente tem que entender que muita gente não aceita, ela não aceita, ela só respeita. Vamos dizer assim, tu ali e eu aqui. E é justamente isso que acontece aqui na cidade” (A1).

O discurso de “respeito, mas não aceito” revelam efeitos de práticas repetitivas e intermináveis que se inscrevem nos corpos, no sentido de reafirmar o gênero e a sexualidade hegemônica e da repulsa à homossexualidade. Quando se profere “respeito, mas não aceito” o indivíduo está assumindo que não admite a vivência homossexual. Mas, como está numa posição que se exige tratamento respeitoso, a questão se coloca dessa forma, para em seguida o mesmo registrar sua impressão particular.

Para o aluno A1, o dia mais importante de sua vida é o dia do desfile cívico. Por se tratar de um instante em que ele comemora seu aniversário e também se desliga da realidade em que vive. Pois, enquanto representa, segundo ele, entra em outra dimensão que o liberta e faz esquecer-se dos problemas ocorridos ao longo do ano. Costuma entrar em sintonia conforme é requerido pelo personagem a ser interpretado. Se em 2017 interpretou o Bobo da Corte, agora, no desfile cívico em 2018 interpretou um contador de história. Na posição de senhor idoso narrou a trajetória da unidade escolar nos sessenta anos de funcionamento. Nestes momentos de apresentação, o afeto entre ele e a professora da disciplina de História foi visível.

Porém, se tem havido momentos felizes também ocorreram momentos de profunda tristeza. Sobre os momentos mais tristes de sua vida, faz referência a dois. O primeiro a agressão sofrida em uma das ruas da cidade quando voltava para casa com um grupo de amigos/as. O episódio foi relatado à professora de História, sendo orientado a falar com a diretora, onde se sugeriu registrar o caso na delegacia, pois caso não fizesse isso poderia se repetir. Na delegacia não se sentiu acolhido, só quando voltou com a mãe percebeu que houve certa atenção. No entanto, foi solicitado a retirar a queixa por amigos/as, pois acabou sendo vítima da divulgação de montagens com pessoas despidas, em que eram mostrados imagens a partir da barriga expondo as genitálias e produção de áudios pervertidos aludindo se tratar dele.

O segundo, quando participou da organização de um desfile de moda na cidade, juntamente com outro jovem homossexual, mas que durante a apresentação este pediu para ficar segurando a cortina, que após as garotas se apresentarem era a vez dele se apresentar. No entanto, ouviu quando o jovem disse que não iria chamá-lo, pois o único gay que tinha de aparecer era o organizador do evento e não ele.

Dentre os sonhos, o aluno A1 deseja fazer a faculdade de artes cênicas, viver mais momentos felizes, viver num local onde seja respeitado, mesmo sabendo das dificuldades que se têm de indivíduos homossexuais arranjam emprego. De acordo com ele, nas instituições públicas do município em que se situa o estabelecimento de ensino até é possível, mas as exigências sobre o corpo de traços masculinos são maiores.

O aluno A2, é um jovem de dezessete anos, integra a turma do 2º Ano C, mora com o pai, a mãe e o irmão, numa das ruas da sede na cidade. Entre os onze e doze anos começou a sentir desejo por jovens do mesmo sexo. Só conversou com os pais quando estava com quinze anos. Segundo ele, “a minha mãe agiu normalmente e disse que o que ela queria nessa vida era a minha felicidade. Já meu pai, como todos os pais, foi meio bruto, mas depois me aceitou normal” (A2). O aluno disse que costumava dançar muito e permanecia mais em casa do que na rua com colegas, segundo ele essa forma de se comportar pode ter contribuído para sua mãe não estranhar.

No dia em que conversou com os pais, o clima ficou tenso, este dia foi visto por A2 como o dia mais triste de sua vida, instante em que seu pai disse que ele era um lixo, embora tenha perdido perdão com o passar do tempo. Para atenuar a tensão, uma prima o levou para passar a noite na casa dela. E, a conversa tida com a prima foi uma das experiências positivas em sua vida. Vejamos seu relato:

Uma experiência, uma experiência boa na minha vida foi uma prima minha que é superfina mesmo que sempre me apoiou desde o dia que eu me assumi pus meus pais e tal, que foi muito difícil no primeiro dia e ela me levou pra dormir na casa dela que eu chorei muito. E ela me falou que eu não desistisse nunca de ser o que eu sou que era pra eu ser sempre o que eu era e nunca mudasse por ninguém. Que eu nasci assim e que eu em descobri com pouco tempo e que ninguém nunca me influenciou pra ser homossexual eu que já nasci assim, e eu vou ter que viver assim porque eu sou desse jeito e não importa se alguém fale mal ou bem de mim. E o importante é que eu vou tá feliz sempre pelo que eu sou (A2).

Parecem-nos que o sofrimento é algo que afeta, desde cedo, jovens que se sentem atraídos por indivíduos do mesmo sexo. Os conselhos dados pela prima sinaliza que para ela o desejo sexual é algo natural, que não sofre influência da cultura. Essa linha de pensamento é partilhada pelos jovens entrevistados e também por autoridades do discurso pedagógico, como vamos notar mais adiante. Para o aluno A2, trata-se de uma pessoa igual a outras pessoas. “Só que com um gosto diferente um jeito diferente, mas é igual a outras, qualquer outra pessoa” (A2).

Da mesma forma, como A1 se encontra na dança, o aluno A2 também, através dela ele deixa fluir sua forma de ser. Na Banda Marcial da Escola tem ocupado a posição de balizador, durante as apresentações desta nos eventos, o aluno tem percebido o olhar vigilante empreendido sobre ele. “Eu sinto quando as pessoas olham diferente pra gente. Quando a gente vai fazer qualquer apresentação fora, quando a gente é chamado também tipo algumas pessoas que são preconceituosas a gente ver logo pelo olhar”(A2).

Ao tentar explicar mais ainda como se manifesta esse olhar, ele volta a dizer “uma pessoa que olha pra você com um olhar estranho tipo aquele menino é uma bicha. Às vezes muitos até saem de uma apresentação pra não olhar, sai de perto”(A2). Olhar, falar, ouvir,

escrever são práticas sociais por meio das quais se interpreta a si mesmo, o outro e a realidade o que o cerca. Sair de perto de alguém e/ou de algo pode está associado a formas de excluir o que o incomoda socialmente.

Quanto à Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, o aluno A2 informou que cursou numa escola pública municipal situada na comunidade em que mora. Disse ainda não se lembrar de ter ouvido algum tipo de preconceito direcionado a ele durante a fase de escolarização infantil. Isso aconteceu por parte de meninos somente durante o período em que cursava as séries iniciais. Já as séries finais desta etapa de ensino foram feita em outra escola da mesma rede de ensino. Permanecer nessa escola foi um desafio “porque me trataram com muito preconceito, eu até me isolei, entrei em depressão e depois minha família começou a conversar comigo e tal” (A2).

Segundo o aluno, “às vezes quando eu não suportava mais eu até brigava com eles batia e batia de tanta raiva que eu sentia” (A2). A resistência não é algo que se constrói de uma hora para outra, como vimos, A2 se envolveu com brigas, isolou-se, caiu em depressão. Porém, mudou a forma de agir, ao invés de brigar com os colegas por conta dos ditos ofensivos passou a “ignorar aquela coisa, passar despercebido como se eu não tivesse ouvido” (A2). Assim, nos parece que ignorar o que é dito de forma preconceituosa é uma das estratégias que jovens homossexuais colocam em prática para lidar com um ambiente hostil à homossexualidade. Para A2:

Aí foi quando eu fui me acostumando sobre isso e eu até brigava muito no (nome da escola) ia direto pra casa às vezes fugia por causa disso, mas depois disso que meus pais começaram a conversar comigo e tentaram até mudar de escola, mas eu disse que não, que eu ia continuar lá e que não ia desistir dos meus sonhos por causa de ninguém. E daí em diante eu sigo do jeito que eu sou (A2).

Nota-se que em nenhum instante o aluno faz alguma alusão a intervenção de autoridades do discurso pedagógico e/ou até mesmo da direção da unidade escolar sobre as ofensas das quais foi vítima, somente faz referência ao apoio dado pela família.

Sobre a escola pesquisada, o aluno A2 relatou que desde cedo desejou estudar nela, “porque eu acho uma escola assim muito exemplar, uma escola que exige muito do aluno, pra que ele seja um bom aluno, no futuro pra enfrentar uma faculdade” (A2). Por isso, optou em curso o Ensino Médio nesta unidade escolar. Porém, há alguns alunos que dizem brincadeira sem graça com ele, por exemplo, “lá vem o veadozinho, não sei o que, essas coisas. Mais não dou muita importância. Faço que nem escuto aquilo, eu passo normal, nem me dou conta que ele tá falando aquilo” (A2). As ofensas não partem de alunos da turma em que estuda, mas de outras. Também disse ter escutado estudantes se referir a ele como “a menina, veado, deixa eu

ver qual mais, o nome mesmo tipo o meu nome, (**feminilizado**) essas coisas”(A2). (Grifo nosso)

O aluno A2 não admite ser chamado por gay, “a pessoa tá num lugar com os amigos a pessoa não espera, ei vem cá gay. Quando, como é que a pessoa vai se sentir? Com a cara no chão. Chamava pelo nome e tal, então, essa palavra pra mim, pra mim é uma palavra muito forte”. Considera importante a amizade com amigos homossexuais, pois “eles até ajudam a gente a descobrir o que a gente é de verdade e ajudam a gente a ser forte naquele momento que a gente vai revelar pro pai ou pra mãe da pessoa o que a gente é” (A2).

O sonho de A2 é cursar Artes Cênicas. O Aluno A1 também sonha cursar o Ensino Superior nessa área. Numa sociedade tecida por relações de poder direcionado à supremacia masculina, nos parece que ao homossexual é permitido criar/encenar, mas não ser “chefe” ou figuras viris.

Em 2018, o aluno A2 começou a faltar as aulas, no início do ano letivo passou a ter problemas familiares, sempre que retornava as aulas era chamando para conversar com a direção. Segundo ele, “quando faltou um dia ai já vem (**nome da diretora**) chamar para conversar, poxa, já sou de maior, tenho noção das coisas, isso é meio constrangedor para mim, eu sei que ela faz aquilo pro meu bem mas mim incomoda” (grifo nosso). Já no final do semestre, A2 solicitou transferência para a outra unidade escolar da rede estadual. No desfile cívico deste ano se apresentou na posição de baliza à frente da Banda Marcial de uma escola municipal. Nessa Banda Marcial há jovens do sexo feminino posicionadas como balizas também, mas vem logo após o balizador A2, as vestes de ambos apresentam coladas ao corpo, sendo que os membros inferiores e superiores das jovens estão expostos, enquanto os do jovem estão cobertos. Indicativos do culto ao simbólico masculino.

O aluno Egresso (AE1), desde sua infância foi tomado pelo medo por conta de que gostava de brincar mais com as meninas de que com os meninos, De acordo com ele, as brincadeiras das meninas eram mais prazerosas, havia menos disputa, eram mais amigas, “eu nunca gostei de, de brincar com menino sempre com menina” (AE1). Quando criança “brincava com todo mundo, mas eu me sentia diferente” (AE1). Não corresponder a um dos papéis de gêneros reiterados pelas instituições, ou seja, menino brincar com menino, é algo passível de alerta, de atenção e de marcação do corpo.

O fato de se sentir diferente dos demais meninos começou a deixar AE1 inquieto. “Tinha medo de perguntar”, por isso, preferi permanecer “no meu lugar, quieto, só, só, só observando, mas nunca cheguei para ninguém, hoje em dia é possível, mas antes eu não conseguia não” (AE1). Isolar-se foi a forma encontrada para fugir dessa sensação de diferente.

O aluno egresso AE1 informou ter cursado a Educação Infantil num centro infantil. Já, o ensino fundamental numa outra escola na comunidade de um dos distritos do município. Nessa época tinha entre onze e doze anos, segundo ele o horário da merenda era o momento que mais o deixava triste. Duas filas eram formadas segundo o sexo, de um lado a fila das meninas e de outro a ala dos meninos. Enquanto aguardava sua vez na fila dos meninos, “aí tinha uns meninos que fazia, vai pra teu lugar, é ali. Aí, mas aí eu nunca liguei não” (AE1). .

O aviso sempre se repetia, e isso o deixava ainda mais triste, “por conta que eu não sabia por que eu era assim e tal, mas...” (AE1). As perguntas, “porque eu era assim” ficavam sem respostas, por várias vezes tentou mudar, mas “eu não conseguia”.

Por parte da família, tem lidado com insinuações ditas por irmão e vizinha. Sempre acontece em situações de conflitos. Segundo ele, há um irmão que “não gosta muito de mim”. Nas desavenças, ele costumava dizer “não é por tu ser gay, não é por tu ser veado, mas por tu ser amostrado e queres ser o que não é” (AE1). Ultimamente, tem evitado atrito com ele. Discorda das acusações feitas pelo irmão, pois se considera uma pessoa humilde, pois nunca escondeu que seus pais são pobres e que mora numa favela.

Quanto à mãe dele, convive com a dúvida, pois segundo o aluno egresso “eu acho que minha mãe sabe, só que ela não quer falar. Ela, não é por preconceito, mas com medo” ou porque quer que “eu tenha a minha hora para falar” (AE1). Certa vez, do nada ela lhe perguntou se queria “falar alguma coisa pra ela assim, se eu gostava de menino, de menina” (AE1). Esta foi uma das experiências que mais lhe marcou, pois sentiu que sua mãe queria saber dele alguma coisa sobre sua sexualidade, mas não teve coragem de falar nada.

Como ela não insistiu na conversa nem mais tocou no assunto, ele aguarda um melhor momento para falar. O medo de assumir para a família reside também no fato de não ter arranjado ainda um trabalho, pois vestimentas, objetos pessoais, calçados, entre outras necessidades são custeadas pela mãe, “eu ainda tenho muito mais medo por conta disso” (AE1). .

Quanto a escola pesquisada, disse ter optado cursar o Ensino Médio nela por conta da boa educação que oferece. No 1º Ano de Ensino teve dificuldades em se adaptar com a turma, visto que havia “aquela brincadeira de me chamar de frango e não sei o que, essas coisas que não sei explicar porque me cansa já”. Também foi vítima de atitudes racistas. Alunos “apagavam a luz e dizia cadê (**apelido do aluno**) que eu num tou vendo ele” (AE1). (grifo nosso). Isso ocorria quando o/a professor/a não se encontrava em sala de aula.

No 2º Ano, alguns alunos foram transferidos, fez novas amizades e “eu não me misturava mais com aquelas pessoas, eu ficava com outras pessoas que eu tinha conhecido aí

pra mim não era nada”. Havia momentos que professores/as falavam sobre homossexualidade, “não é excluindo ninguém”, as explicações dadas eram que as pessoas:

Não tem nada a ver com vida de ninguém, se a gente escolheu aquilo não era escolha da gente porque a gente nasceu daquela forma e nem adianta várias pessoas dizer que não é certo que é errado e é porque a gente nasceu assim mesmo e não tem explicação não(AE1).

Fica evidente que as impressões das autoridades pedagógicas são fundamentadas na ideia de que se nasce homossexual e de que não há explicações para a manifestação desse fenômeno. AE1 disse ainda que se um aluno/a fosse vítima de preconceito, o que ofendeu era chamado para conversar com a direção da escola, caso se tratasse de algo grave este poderia ser suspenso alguns dias das aulas.

Mas também, AE1 relatou fala de autoridades do discurso pedagógico atravessada por elementos relacionados com o discurso religioso. De acordo com o aluno egresso, em uma das aulas, a professora de Língua Portuguesa (01) deixou claro que “para ela o que valia é o que tava na Bíblia e tava errado, mas ela não tinha nenhum preconceito e pra ela o que valia era o que tava na Bíblia que é uma coisa errada. E eu simplesmente ouvia, mas eu num me conformava com o que ela acredita” (AE1).

Na turma em que ele estudava havia uma aluna que se assumia a identidade lésbica. O posicionamento da docente não foi questionado, nem mesmo por AE1 e a colega, segundo ele optou pelo silêncio, pois que se tratava de “uma pessoa que eu sei que tá usando a Bíblia como desculpa ou Deus como desculpa sem ter argumento” (AE1). Para AE1 os ditos proferidos pela docente trouxeram à tona “aquele preconceito lá no fundo”, só que a colega “sentia a mesma coisa que eu, e eu e ela sem poder conversar sozinho porque não era para todo mundo” (AE1). Como podemos notar, a desqualificação da homossexualidade com base no discurso bíblico integra o discurso de autoridades do discurso pedagógico.

Sobre homossexualidade, AE1 se colocou da seguinte forma:

Pra mim não é uma doença não é nada, é uma coisa que a gente já nasce e a gente pode querer mudar de qualquer forma, mas não consegue porque é da gente mesmo e tiro por mim porque eu já tentei mudar de qualquer, de todas as formas, mas eu não conseguir (AE1).

Nas suas experiências, o jovem já tentou “gostar de menina, ficar com menina para ver se eu conseguia, mas eu não, não gostava e eu sempre se atraía mais por os meninos e sempre foi assim” (AE1). Para ele, a homossexualidade não se trata de uma doença, mas de algo que já se nasce com ela. Mas logo, volta atrás. “Eu acho que também não, eu acho que é uma descoberta, ao crescer porque quando a gente é criança a gente não sabe de nada” (AE1).

Depois acrescenta, “quem nasceu hétero, tem aqueles héteros que se diz hétero, mas não é. Quem diz que é hétero mais pode virar gay é fingimento” (AE1).

Segundo AE1 a aversão a estudantes homossexuais por parte de outros alunos também tem a ver com a amizade que tais estudantes mantêm com as meninas. Segundo as experiências vividas na escola, as meninas costumam fazerem confidências a amigos homossexuais e eles acabam opinando se vale a pena ou não, a menina aceitar as investidas dos meninos. Dito de outra forma, “os meninos que querem ficar com as meninas e sempre a menina pede a opinião da gente” (AE1). E, “se a gente dizer que tá ou não, aí elas não vão e isso causa, causa raiva neles até brigas” (AE1). Portanto, esse grau de afinidade entre estudantes homossexuais e alunas incomoda os demais.

Somente quando estava no 3º Ano, que AE1 conseguiu manter uma maior integração com todos da turma, embora fosse ditos ofensivos em torno da homossexualidade, mas nesse período “a gente tem uma mente mais aberta. E todo mundo falava isso normalmente” (AE1). Isso indica que a tendência é a naturalização das coisas ditas quando não são tratadas da forma como carece ser, inclusive ser aceitas por sofrer a ofensa.

Em alguns momentos de sua vida, o aluno egresso AE1 tem se percebido infeliz por ser homossexual. “Já muitas vezes. Até por conta de eu não em encaixar na sociedade. E eu me sentia muito excluído, eu me sentia triste por conta que eu queria ser igual àquelas pessoas”. Daí o cuidado com o seu ciclo de amizade, evita ser discriminado, por isso, a ampliação vai depender do “jeito da pessoa me tratar, conversar comigo, conversar abertamente” (AE1).

Dentre os sonhos futuros, aos vinte anos, o aluno egresso AE1 planeja namorar, “uma pessoa certa para poder realmente viver para sempre. E não ficar com várias pessoas”, constituir família, ter filhos, ter uma profissão, ingressar na faculdade, concorrer a uma vaga para o curso de Biologia. Falou ainda das mudanças e das lutas empreendidas em defesa dos homossexuais. “Eu acho que a Parada LGBT já é uma coisa que já mostra a luta”. Pois, “a luta é diária e a gente tá conquistando de um, de pouquinho em pouquinho o nosso lugar” (AE1).

O último aluno egresso entrevistado foi AE2, jovem de vinte e nove anos, mora com o padrasto, a mãe e mais sete irmãos. Antes de morar na sede da cidade, o jovem morava com a família em um engenho. Entre sete e oito anos se deu conta que havia algo diferente com ele, mas como era criança, se envolvia com brincadeiras, como: pular corda, jogar bola, brincar de carrinho feito de lata, esconde-esconde. Em 1999, a família veio morar na cidade, nessa época ele estava com quatorze anos, período em que começou a se sentir angustiado com seus desejos. Nunca se interessou em usar roupa de mulher, sempre foi calça, camisas,

coisas masculinas, para AE2 era como se ele tivesse uma dupla personalidade, só sentia prazer com homem.

Com dezessete anos foi morar no Recife, trabalhando de garçom de forma clandestina. Depois retornou, não voltando para a casa da família, mas indo morar sozinho numa casa alugada num dos distritos do município. Para AE2, sua ida e permanência para esse lugar foi como uma tentativa de se encontrar e poder voltar para a casa para falar com sua mãe. Durante o período que ficou no distrito acabou tendo um relacionamento com outro jovem, depois entrou em depressão, por fim voltou para casa. “Na minha cabeça, o meu medo de dizer à minha mãe o que eu era, é de eu perder o amor da minha mãe que muitos são assim” (AE2).

Para AE2, o medo de assumir não é tanto por conta da sociedade, mas por causa da família, porque uns vão oprimir, outros vão desprezar. Porém, quando conversou com a sua mãe, ouviu dela “eu já sabia, eu só queria escutar da sua boca” (AE2). Daí passou a morar novamente com a família, o receio dela era com preconceito, doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo medo que ele fosse vítima de violência.

Sobre as experiências que lhe marcaram, AE2 relatou que tinha uma, porém era algo muito íntimo, que era “melhor deixar em *off*”, não voltamos a discutir tal questão. A educação infantil e as séries iniciais o aluno egresso AE2 cursou numa escola da rede municipal localizada no centro da cidade. Já as séries finais, ele cursou o sexto e sétimo ano na escola pesquisada, estudava no horário da tarde.

Para o aluno egresso, a escola “tem professores maravilhosos que ensinam muito bem, mas infelizmente a vice-diretora, ela pegava muito no meu pé” (AE2). Nesse instante, relatou um episódio que marcou sua vida durante o período em que estudou na escola, certo dia enquanto se dirigiu para o recreio, um jovem permaneceu na sala de aula ensinando outros colegas a jogar peteca, o resultado desta brincadeira foi a quebra das lâmpadas. Porém, a “vice-diretora” atribuiu a ele a responsabilidade. Segundo (AE2): “Ela pegou no meu braço. Aí eu disse você tá me machucando. Ela falou não tou nada, não tou machucando não, que coisinha que nem você não machuca não. Aí fomos pra secretária, não sei o que ela conversou com a diretora”.

De acordo com AE2 o fato de ter sido punido por algo que ele não cometeu deixou magoado. Pois:

Todos os meus amigos falaram que não fui eu, que eu tava presente naquele momento ali no pátio com todos eles conversando, e ela ter chegado assim já gritando que, eu juro, que eu fiquei muito nervoso eu fiquei meio que histérico, doido pra falar um monte de besteira, porque, assim, a defesa do homossexual, ela muitas vezes é, falar mais alto, porque se ele baixar a cabeça o povo sobe em cima,

faz de burrinho. Então, muitos são assim. Você olha na rua, muitas vezes eles gritam, né, eles falam palavrões, aquelas coisas toda. Mas assim, eu tou dizendo por que eu tenho vinte e nove anos, sou homossexual, **então é, é uma defesa que a gente monta, é pra se defender, de outras pessoas que querem nos agredir, entendeu?**(AE2) (Grifo nosso).

Além do relato do ocorrido, o aluno egresso traz à tona modos de agir empregados por homossexuais como formas de defesa para não ser vítima de violência. Quanto ao episódio ocorrido na escola, mesmo os colegas tendo saído em sua defesa, a direção acabou chamando a mãe dele. Para AE2, a mãe, por ser evangélica e se tratar de pessoa que nunca foi de falar alto, acatou a decisão da escola e pagou os danos ocorridos.

Depois desse incidente, não se sentiu mais motivado a permanecer na escola. Optou em se matricular em outra escola da rede municipal, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos cursou as demais séries do Ensino Fundamental. Porém, nesta nova unidade escolar as dificuldades se acentuaram. “Atribuições, discussões e brigas. Eu sempre fui uma pessoa de pavio curto”, pois o “chamavam de veadinho, é brinquedo do diabo, era muita coisa, muita coisa desagradável mesmo” (AE2). Diante das ofensas, procurava sempre a direção da escola exigindo uma solução.

Eu aguardava e essa solução não chegava. Então era algo, [ININTELIGÍVEL] [00:10:32.05] ficava indignado, já perdendo o foco, já perdendo a paciência, então vai chegar o momento que você estoura, que ninguém, ninguém é santo, né. Então eu estourava, eu partia pra cima, eu batia, eu agredia, não vou mentir. Eu agredia, foi uma coisa no tempo que eu cheguei até a ir pra delegacia (AE2).

Porém, as ofensas não eram só associadas a sua vivência homossexual, mas também por conta de que gostava de cabelos compridos e costumava amarrá-los.

Assim, para AE2:

E toda vez que eu chegava eles sempre puxava o cabelo, jogava peteca, com pedra dentro, com papel embrulhado com pedra. E eu fui pra secretaria e falei, ninguém resolveu, aí eu falei assim, não resolve, então resolvo eu. Aí eu peguei o aluno, começou dentro da sala, fui parar no pátio. Aí chamou a minha mãe, aquela coisa toda, fomos pra delegacia. Assim, era pra eu sair prejudicado, só que o prejudicado acabou sendo ela. Porque, como eu falei, ela deveria ter chamado os dois, entrado numa conversa, entrado num consenso, e tentar resolver o assunto, ela não resolveu (AE2).

Conforme o relato do jovem, a direção não soube tratar uma situação interna que já vinha se repetindo, mas deixou passar despercebido. O aluno egresso relatou que a atenção não era dada por se tratar dele, “era como não se tivesse existindo ninguém ali, ninguém chegou lá pra fazer reclamação. Quando era com outro aluno, vinha diretor, vice-diretor. Se fosse preciso a secretaria inteira”(AE2). A indiferença também é uma técnica de negação à

existência do outro, comumente jovens homossexuais têm sido vítimas de comportamentos dessa natureza.

Já o Ensino Médio, AE2 fez por meio do Programa ProJovem Campo durante o período em que morou no distrito, antes de voltar a morar com sua mãe novamente. Diante de suas vivências nas escolas em que frequentou relatou:

‘Vem a violência é, física né, e a violência, aquelas piadinhas sem lógica, né. Mas violência física, assim, é muitas’. Aí uma tropinha, aguarda, entendeu, num momento que tiver só e bater, eles chamam de veadinho, é de boiola, mocinha de pitó, é um monte de, de coisinhas que você, assim, muitos desistem de, de estudar, é por causa disso até que ele consiga abrir a boca pra mãe dele, a escola abafa o caso (AE2).

Das lembranças importantes, a melhor se deu na infância quando se podia brincar de forma mais coletiva. Já a pior lembrança foi a morte do seu irmão quando estava com sete anos num acidente de carro, e ele com oito anos, instante em que presenciou o acontecimento.

Quando se discutiu a respeito de homossexualidade, o aluno egresso AE2 foi enfático:

Pra mim homossexualidade, doença não é. A Homossexualidade não é doença. Porque, pelo que eu entendo da minha, da minha adolescência até agora é que o homo..., o homossexualismo ele vem a ser descoberto pela gente mesmo a partir da puberdade, quando você entra na puberdade, você consegue ver a diferença, entendeu? Então, eu não tenho muito a definição, é uma coisa que eu não sei explicar (AE2).

Se a homossexualidade é vista por AE2 não como doença, na família o discurso que mais tem escutado são informações contidas no discurso bíblico acerca dessa dimensão sexual. Como a maioria da família é evangélica, comumente uma irmã lia textos bíblicos. “E, eu escutava que Deus abomina o homossexualismo, muitos não entendem né, outros julgam. Mas que Deus fez o homem e a mulher pra se corrigirem, no caso que Deus fez o homem pra mulher, e a mulher pro homem”. Essa escuta o deixava muito triste,

Antes de AE2 manter um relacionamento com o jovem no distrito em que passou um ano e seis meses, após voltar da capital pernambucana, ele manteve um com uma jovem, dessa relação teve dois filhos, mas, segundo ele, a mantinha informada de que sentia desejo por pessoas do mesmo sexo, “eu sempre dizia, eu digo ó, você se interessou por mim, certo, mas eu curto homem. Você não pode mudar isso” (AE2).

Em relação a oportunidades de mercado de trabalho para homossexual no município, para AE2, além da profissão de cabeleireiro, há o corte de cana, caso não apresente muitos traços femininos, mesmo tendo concluído a Educação Básica, o que resta “É o lambaio. É no inverno...”. Quando indagamos o que era lambaio, ele disse que essa atividade “é quando as carregadeiras passam e ficam as canas e eles saem juntando atrás” (AE2). Um trabalho árduo,

muitos adormecem, “porque eles, eles trabalham à noite e já houve acidente de passar por cima que não viu. Porque assim, o sono ele vai desligando aos poucos, né, você fica meio que aéreo” (AE2).

Dentre os sonhos de AE2 encontra-se o de conseguir a casa própria, buscar os dois filhos para ficar com ele, pois a mãe já cuida de dois netos de um de seus filhos, cuja mãe faleceu vítima de câncer no intestino. Também no desfile cívico se apresenta como balizador por uma das escolas municipais, a roupa que usa não é colada ao corpo, pelo contrário folgada, sem sinais de feminilidade. Sobre paternidade homossexual, pesquisas são incipientes no país, a ênfase tem recaído mais sobre adoção (UZIEL, 2002, 2005; ZAMBRANO, 2006).

Em síntese, os relatos dos jovens entrevistados revelam que o controle sobre a homossexualidade se dá tanto no espaço familiar, como na comunidade, na escola e no mercado de trabalho. Estes, nas relações estabelecidas nesses espaços, comumente têm seus direitos humanos violados, contudo, tem reagido criando estratégias de defesa.

Sendo assim, nesse capítulo procuramos dar conta do último objetivo específico, ou seja, descrever algumas experiências de jovens entre 17 a 29 anos, que têm se constituído homossexuais na sociedade canavieira da Zona da Mata Norte, a partir de um conjunto de verdades instituídas pela família, pela comunidade, sobretudo, pela escola. Durante a descrição, os quatro jovens falaram, a princípio, da dificuldade de se aceitar como sujeito de desejo sexual homossexual, em virtude da marcação pelo outro de diferentes formas, em seguida de suas frustrações, alegrias e sonhos.

Marcas que promovem isolamento, depressão, medo, agressão, tristeza, culpa em função dos discursos empreendidos. Na perspectiva foucaultiana o homem não é sujeito de sua própria história, mas efeitos das práticas discursivas com as quais se relacionam.

9 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nosso estudo teve como objetivo de pesquisa responder, mesmo que de forma provisória, como ocorre o controle e a regulação do discurso sobre a homossexualidade em estabelecimento de ensino situado num dos municípios da Zona da Mata Norte, do Estado de Pernambuco. Desde já, assumimos que o nosso objeto de pesquisa é histórico, como qualquer outro, produzido por um conjunto de relações de poder e saber, condicionado ao processo de conhecimento elaborado em determinada época e sociedade. Isto é, o sujeito é, de fato, uma produção da história.

Para dar conta do objetivo geral, ou seja, analisar como ocorre tais processos trilhamos por quatro objetivos específicos que se complementam, assim definidos: 1) Elucidar as relações de poder e de saber que posicionam e atravessam os sujeitos nos contextos espaciais observados no interior da escola; 2) Descrever como ocorre o controle e regulação do discurso sobre homossexualidade e suas múltiplas relações com o poder e saber; 3) Evidenciar as formações discursivas em que as séries de enunciados proferidos se apoiam; 4) Descrever algumas experiências de jovens estudantes e alunos egressos indicando certos efeitos de discursos circulantes na família, na comunidade e, sobretudo, na escola em suas vidas.

Para dar conta do primeiro, na análise empreendida mostramos que a instituição escolar, os saberes, as autoridades do discurso estão atreladas às relações de poder de natureza histórica que as preveem e as atualizam discursivamente e são partes de um conjunto de dispositivos que atravessa a educação com vista à produção de indivíduos úteis, dóceis e de uma sexualidade referenciada na heterossexualidade.

Para tanto, recorre-se a técnicas relacionadas ao olhar vigilante, a sanção normalizadora e ao exame. A ação interrogatória e a repetição do exercício são modos de operar para a produção do sujeito confidente através dos quais o poder enraíza-se pelos corpos dos indivíduos de forma imperceptível, moderada e contínua. Tudo isso tem uma finalidade, manter a vigilância sobre a sexualidade. É uma ação sobre as ações dos estudantes em que se articulam poder e saber de forma positiva.

O sujeito de autoridade pedagógica exerce seu discurso, o impõe, mas o faz de modo imperceptível. Os que se submetem tornam o discurso visível. Entretanto, ao assumir modos de falar, representar e agir de acordo com o discurso de autoridade, há o apagamento da autoria do discurso. Assim, o discurso da autoridade faz-se visível, mas a origem do discurso e, até mesmo, o papel que a autoridade teve na elaboração de tal discurso são silenciadas. Há no discurso um poder disciplinar em funcionamento de natureza relacional.

Descrever como ocorre o controle e regulação do discurso sobre homossexualidade e suas múltiplas relações com o poder e saber e evidenciar as formações discursivas que apoiam as séries de enunciados proferidos demandou uma análise sobre os ditos proferidos no interior do conjunto de relações de poder indicadas.

Na orientação dada pela equipe da CGIP da GRE Mata Norte, responsável pela condução da política de educação integral na Zona da Mata Norte, ao corpo docente e à direção da escola pesquisada, há uma preocupação de se projetar a escola como espaço para modelar/estimular comportamentos, ideias, e não para violência, à erotização do corpo, para o uso de músicas, ritmos e coreografias eróticas que aludem ao sexo, à prostituição e à homossexualidade, e também com a reprodução de situações contrárias ao que vivem os alunos.

Para evitar o surgimento de elementos alusivos dessa natureza nas apresentações dos/as alunos/as, a técnica responsável pela equipe da CGIP durante a condução da formação continuada na escola sugeriu um conjunto de técnicas de poder direcionadas ao controle e à regulação do agir dos/as estudantes, como: o olhar discreto, o refinamento das ideias, o estabelecimento de uma relação amistosa, o lançamento de maior número de argumentos ditos pelos alunos e pelas meninas, o inquérito sistemático sobre o que seria dito, gesto, atitudes durante o planejamento das atividades e antes da apresentação ao público, a definição do que é certo e da realidade.

Em uma perspectiva em que realidade não é o que é real, vivido/percebido/sentido pelo/a aluno/a, mas sim, o que se tem como modelo ideal de relacionamento, comportamento valores, objetos de vida. Modos de subjetivação e constituição do sujeito foram sugeridos, no entanto, a orientação não se refere à formação de autoestima, ou investimento intelectual e ético. Algo extremamente necessário para que os/as alunos/as não façam do seu corpo objeto de desejo alheio, mas sim, focalizem a atenção para outros aspectos, como atividades que geram prazer, mas não a erotização e oferta do corpo.

O maior número de enunciados registrados nos oito contextos observados estabelece relação com a vigilância da sexualidade, sobretudo, da homossexualidade. O discurso empreendido apresenta marcas históricas que se coadunam ora com a educação prescrita pelo saber médico de cunho higienistas para as crianças e adolescentes de famílias abastadas, sobretudo para os adolescentes com vista a higienizar a alma da indecência que talha o corpo, ora com a educação reservada para a classe operária, que, sem uma prescrição precisa, acabou ficando a mercê de um policiamento mais rígido, inclusive com castigos físicos.

Do ponto de vista da direção, é imperativo que a autoridade pedagógica conheça o que o/a aluno/a vai falar, como ele/a vai fazer, o que ele/a vai pegar e o que ele/a vai vestir,

para que a escola não seja colocada em situação constrangedora. Esse conjunto de procedimentos integra prática institucional da escola pesquisada que imprime uma vigilância sob discursos, comportamentos e gestos dos/as alunos.

O que se tem sugerido é o uso de um conjunto de questões que incitam os sujeitos a confessarem suas ações concretas, seus pensamentos, fornecendo, assim, as condições necessárias para excluir os conceitos discordantes, refinar e sugerir novos conceitos, conforme a vontade de verdade, que sustenta o discurso pedagógico. Mesmo diante de todo um cuidado empreendido, situações inesperadas têm ocorrido, como o registro de leitura de gênero literário erótico por alunos e o uso de palavras de sentido ambíguo em material produzido por estudantes nos festejos juninos.

Se por um lado, as autoridades do discurso pedagógico têm imprimido uma vigilância sobre trabalhos apresentados por estudantes, de modo a evitar a erotização de seus corpos, por outro lado, tem deixado que jovens homossexuais do sexo masculino se apresentem com roupas coladas ao corpo na posição de balizador à frente da Banda Marcial da escola. Desse modo, opera-se o duplo funcionamento do dispositivo de sexualidade: concessão e privação. Priva-se a erotização do corpo de estudante do sexo feminino e se consente a vivência do simbólico feminino pelo homem na posição de balizador. Pois, o feixe de relações que, historicamente, estruturou a sociedade brasileira, sobretudo a canavieira, opera a serviço do prazer masculino.

Por isso, até se consente que o balizador seja um menino de vivência homossexual, e que as coreografias sejam feitas por meninos, porém uma menina que transita por essa dimensão, não porque ela vai querer chamar atenção para ela, para o corpo dela, para a roupa que veste, mas é um comportamento considerado vulgar em sociedade edificada sob o comando do macho. Além disso, nos parece que o uso de estereótipos, gírias, palavrões alusivos à homossexualidade por alunos/as, em sua maioria do sexo masculino, para nomear colegas, insultá-los e ofendê-los/as, independente de sua dimensão sexual, não é entendido como um ato dedesrespeito ao outro.

Na entrevista, jovens homossexuais relataram que ao longo de sua trajetória estudantil se sentiram incomodados com as ofensas manifestadas de diferentes formas. Consideradas como a barreira mais difícil que existe no ambiente escolar, alguns dos entrevistados disseram ter partido para briga quando agredidos. Para superá-las, passaram a agir de outra forma, entre as quais: fazer de conta que não escutou a ofensa, retrucar a ofensa falando mais alto e/ou tratar a ofensa como brincadeira, já que qualquer um, independente de sua sexualidade, costuma se dirigir ao outro dessa forma.

A naturalização desse fenômeno afeta estudantes que transitam pela vivência homossexual e/ou apresentam traços de gêneros dissidentes. Por isso, diante da ofensa registrada em sala de aula faz-se necessário a promoção da reflexão, assim se evita que práticas discriminatórias sejam incorporadas como normais não causando nenhum estranhamento para estudantes que se comunicam dessa forma. Deste modo, consideramos que a intervenção do/a docente no discurso desrespeitoso do/a aluno/a quando lhe atinge e/ou interfere de alguma forma na discussão do objeto de ensino em sala de aula só promove o apagamento, de forma temporária, do não dito.

O apagamento deste se dá de forma diversa, evidenciamos ao longo da análise descrita o silenciamento, o ensurdecimento, o policiamento, a alusão, a incitação, a omissão como práticas discursivas que garantiram sua supressão de forma temporária, porém consideramos que a falta de reflexão sobre o que é silenciado só favorece sua repetição no próprio ambiente escolar e em outros ambientes.

E, o lugar de fala das autoridades do discurso pedagógico lhe autoriza não só a problematizar os conteúdos específicos da área de conhecimento a qual se vincula, mas também colocar em questão as formas como se relacionam os/as alunos/as, investigar se nessas relações há espaço para o acolhimento, para o respeito à diversidade sexual integra parte de sua prática, No entanto, a introdução de práticas pedagógicas numa perspectiva de proteção à dignidade humana passa pela oferta de formação continuada que problematize seu discurso sobre a homossexualidade, prostituição, violência, drogas, entre outros fenômenos sociais dando-lhe condições para que reflitam, a partir de vários domínios do saber e de bases legais prescritas, sobre os principais problemas da sociedade em que vivem, entre os quais, a violência física e/ou simbólica contra homossexuais.

Se há uma prescrição legal direcionada à proteção da dignidade humana e a escola não reflete sobre as situações homofóbicas ali ocorridas, então ela está em déficit com o que está prescrito. Assim, além de não se obedecer, se abre espaço para o desrespeito, porque fica registrada a ofensa, mas não a reflexão sobre se esse é um procedimento admissível ao escárnio a quem vive essa situação, então nada é feito. Assim sendo, como é que vai se ter mudanças de atitudes dentro da escola se as autoridades do discurso pedagógico não refletem sobre o tratamento dado a questão?

E, também, por sua vez, a equipe da Coordenação da Geral de Educação Integral e Profissional da GRE Mata Norte carece refletir sobre suas impressões sobre determinados fenômenos, entre os quais a homossexualidade, para que possa contribuir de forma plena com o papel emancipador da escola. Pois, como evidenciamos a técnica responsável pela

coordenação sugeriu que a escola policiasse os preconceitos racistas, homofóbicos e xenofóbicos, bem como expressou sua preocupação com o uso de músicas alusivas à violência, o sexo, a prostituição e à homossexualidade em atividades desenvolvidas por estudantes no exercício do protagonismo juvenil na escola.

Ora, na contemporaneidade, a própria ciência referenda as três orientações sexuais – heterossexualidade, bissexualidade e homossexualidade como legítimas e saudável, o país legalmente reconhece a união estável e outros direitos para casais homossexuais, portanto, são indicativos de que os homossexuais são sujeitos de direitos e deveres iguais a todos os outros.

Se a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as é um valor a ser materializado, incluindo relações sociais respeitadas entre estudantes no processo de aprendizagem, então se faz necessário que na escola a homossexualidade seja tratada de outra forma. Do mesmo modo, se está prescrito que a escola deve trabalhar na direção do respeito e do reconhecimento dos indivíduos sem aludir a qualquer tipo de discriminação, então não é só as práticas discursivas dos/as educadores/as da unidade escolar que carecem ser repensadas, mas também as das autoridades que coteja a política educacional de educação integral no âmbito da GRE Mata Norte. Pois, além de coordenar a política, oferece formação continuada ao corpo docente, à direção das unidades escolares e, ainda, em situações mais específicas, orienta diretamente os/as alunos/as nos planejamentos de trabalhos abertos ao público.

Repensar o que se sabe sobre a homossexualidade, incluindo quais são as relações que se estabelecem quando se fala dela, o lugar de fala que orienta nossos discursos, nos parece ser o ponto de partida para que nossas orientações pedagógicas se traduzam em práticas que se exercitem os direitos humanos, contrapondo-se a discriminação de qualquer natureza. A discussão de temas, como dignidade humana, solidariedade, direitos humanos, afetividade, desejo, sexualidade, diversidade sexual e gênero entre outros sob a base de posições teóricas em curso podem subsidiar ações reflexivas em processos formativos e, até mesmo, em sala de aula.

Evidenciamos em nossas análises que o conjunto de enunciados direcionados ao controle da sexualidade desviante, especialmente à homossexualidade, se apoia em duas formações discursivas. A maioria dos enunciados proferidos pelas autoridades do discurso pedagógico e dos/as alunos/as se apoia em formação discursiva que imprime um olhar vigilante sob a sexualidade desviante, somente, uma ínfima quantidade se escora em formação que tem por base a garantia de direitos para todos e todas.

Na descrição de algumas experiências de jovens homossexuais, estudantes e alunos egressos exemplificamos alguns efeitos discursivos de suas vivências na família, na

comunidade e na escola. A dificuldade de se aceitar e de assumir sua identidade sexual tem a ver com os processos históricos que posicionaram a homossexualidade como um fenômeno desviante/pecaminoso, em função dos discursos sobre a dimensão sexual pela qual transitam empreendidos em seus contextos de convivência que os instituíram como sujeito desviante. Desde cedo, tiveram que lidar com a dúvida, o medo, a angústia, a agressão, a tristeza, a depressão e a culpa. Modos de agir foram desenvolvidos para superar a hostilidade nos espaços frequentados, inclusive na escola.

Os quatro objetivos traçados para nosso estudo deu conta do objetivo geral analisar como ocorre o controle e a regulação da homossexualidade em estabelecimento de ensino situado na Zona da Mata Norte, do Estado de Pernambuco, no processo de investigação tratamos o tempo todo de um sujeito específico, ou seja, aquele que se constitui em uma sociedade historicamente marcada por uma cultura machista e patriarcal instituída por um projeto civilizador do monocultivo da cana de açúcar associadas à religiosidade, aos padrões morais, sociais burgueses e a cientificidade moderna. Em suas práticas, os indivíduos forjados têm controlado e regulado a homossexualidade, mantendo-a na condição de abominável.

Já que os sujeitos são efeitos dos discursos produzidos historicamente, nas análises empreendidas ficaram evidentes que, de modo geral, autoridades do discurso pedagógico (equipe da CGIP da GRE Mata Norte, direção escolar e professores/as) estão fazendo o controle da sexualidade desviante de modo a assegurar a supremacia masculina. Pois se instituíram em uma sociedade edificada sob o comando do macho cujas relações sociais estão permeadas pelo poder do macho que a todo instante busca reafirmar a ordem discursiva que, historicamente, dispôs mulheres e homossexuais em posições desprestigiadas socialmente.

Por meio de ações promove a regulação nesse sentido, por exemplo, o policiamento em cima das ideias colocadas pelos alunos/as durante o planejamento das atividades para conter a apresentação de jovens do sexo feminino de forma erótica em dramatização e/ou coreografia musical. Esse se dá de forma discreta, informações acerca do que os/as estudantes irão falar, como irão se apresentar, que música e coreografia serão usadas, que roupa irão vestir são obtidas por meio de um conjunto de questões de cunho investigativo. As autoridades justificaram a necessidade dessa ação sob a alegação de que os alunos têm os hormônios à flor da pele, não cabendo à escola aguçá-los, que as colegas e as autoridades são desrespeitadas com a reação ofensiva dos alunos para a aluna que se apresenta dessa forma, que a escola tem que reproduzir situações diferentes das vividas pelos/as alunos, que a unidade escolar não pode ser vítima de críticas impressas pela sociedade.

Mas outro exemplo, o apagamento dos ditos ofensivos proferidos por alunos/as em torno da homossexualidade por intermédio de diversos modos de agir das autoridades do discurso pedagógico apaga-se a ofensa registrada. Desse modo, não existindo a questão, não existirão as condições de existências para se promover uma reflexão sobre a situação de escárnio relacionada a essa dimensão sexual. Sendo assim, nada a escola vai fazer a respeito.

Portanto, o que pode salientar é que na escola não têm problemas em relação a isso. Não há, não existe, e esse refletir sobre que tratamento, que respeito é dado, que tratamento é dado ao aluno que está vivendo essa condição não existe. Então, há um controle e uma regulação para negação de situações de desrespeito aos estudantes homossexuais.

A opção pelo apagamento das ofensas, ao invés de proporcionar a reflexão, nos parece está relacionado não só com a ordem discursiva posta em curso pela modernidade, mas também com a forte influência do discurso de natureza religiosa que, historicamente, tem instituídos os sujeitos e determinado a homossexualidade como algo pecaminoso. A ação de apagar estabelece estreita relação com as duas ordens discursivas que, por sua vez, busca concordar e/ou evitar oposição ao que foi proferido garantindo assim a validação da norma prescrita.

Em nossas análises observamos que o discurso das autoridades pedagógicas é entrecortado por vozes do discurso religioso. E, na Bíblia, há várias passagens que se contrapõem à homossexualidade, além disso, o poder do macho, aspecto característico do sistema patriarcal, foi o responsável pela edificação da sociedade brasileira que subordinou as mulheres à supremacia masculina e o desprezo pela homossexualidade. Nas obras de escritos de Gilberto Freyre (1933) e de José Lins do Rego, datados durante as décadas de 30 e 40, são evidenciados modos se relacionar com a homossexualidade na zona canavieira, ainda que a produção discursiva das obras de ambos não apresentem rigores metodológicos que os façam ser considerados como atendendo às exigências de uma produção científica, evidenciamos o que Foucault nomeia por discurso, em tempos passados. Este incide sobre as autoridades do discurso pedagógico e estudantes do estabelecimento de ensino atestando assim que os indivíduos se constituem como sujeitos históricos de uma determinada época e sociedade, no caso, a canavieira.

A ênfase na relação entre poder e saber e na caracterização da equipe técnica/direção/professor como autoridade, indicou formas de controle e de regulação do discurso em torno da homossexualidade ancoradas na ordem discursiva que a institui como desviante durante o século XIX e vigorou por várias décadas do século XX. O investimento em processos formativos que posicionam essa dimensão sexual como um fenômeno socialmente legítimo parece ser um dos caminhos para transgredir com esse discurso. O

respeito aos estudantes homossexuais e o reconhecimento de que são sujeitos de direitos devem ser pontos de reflexões para que possam gozar de um ambiente escolar pautado na proteção à dignidade humana e no respeito aos direitos de todos/as.

Nosso estudo sugere que o que se fala sobre a homossexualidade está fortemente marcado pelo discurso bíblico e nos saberes gotejados numa civilização edificada sob o comando do macho, que teve as relações sociais desde o início de sua colonização permeadas pelo poder do macho, inclusive no terreno da sexualidade cujas normas e expectativas sociais produziu o sujeito macho dotado de atributos em que se subordina o feminino para o prazer do desejo masculino.

Na análise empreendida, indicamos em que situações há uma maior profusão de ditos associados à homossexualidade de forma ofensiva proferidos por estudantes, sobretudo por jovens do sexo masculino, assim a pesquisa se trata de uma contribuição que pode auxiliar na discussão sobre possíveis caminhos para desfazer relações de natureza discriminatória entre os indivíduos no ambiente escolar.

A pesquisa se tratou de um estudo de caso cujos resultados não são generalizáveis, mas que apresentam congruências com a literatura revisada, contudo sugerimos novos estudos para ampliar o entendimento das questões colocadas, visto que, cada vez mais, cresce a necessidade de se aprofundar no estudo das relações de poder e saber que têm produzido os sujeitos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary; SILVIA, Lorena. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>>. Acesso: 08 set. 2018.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FIN, Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ALMEIDA, Neli Franco Pereira. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13769?mode=full>>. Acesso: 14 fev. 2018.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**. v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2019.
- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese de Doutorado. 226f. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- ALVES, Zenaide Gregório. **Inquisição e homossexualidade na colônia**. Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais. Salvador, agosto 2011. Disponível: <<http://www3.ufrb.edu.br/simposioinquisicao/wpcontent/uploads/2012/01/Zenaide-Alves.pdf>>. Acesso: 05 ago. 2018.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ANDRADE, Aldanei Menegaz. **Quem conta um conto aumenta um ponto**: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011). 2012. 144f. Dissertação de Mestrado em história– Programa de Pós-graduação em História, UnB, Brasília, 2012.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. 278f. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2012.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no nordeste**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Entrevista. **Revista Geosul**, n. 6, Ano III. Florianópolis: UFSC, 1988.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Espaço e tempo na agroindústria canavieira de Pernambuco**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 43, Set./Dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300020>. Acesso: 11 set. 2018.

ANDRADE, Manuel Correia de. **O Vale do Siriji**: Um estudo de Geografia Regional. S.I., s.n., 1958

ANDRADE, Mario de. **Amar, verbo intransitivo**. Projeto Livro Livre, São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2016.

ANDRADE, Mario de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**: edição crítica de Telê Ancona Porto Lopes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

APAC. **Previsão do tempo para Pernambuco**. Agência Pernambucana de Águas e Climas, abr. 2018. Disponível em: <http://www.apac.pe.gov.br/meteorologia/boletim-previsao.php?id_dia=1>. Acesso em: 19 dez. 2018.

ARAÚJO, C. A Reforma Carneiro Leão no final dos anos 20. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 119-136, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/81/89>>. Acesso: 15 abr. 2018.

ARAÚJO, Valdenia Pinto de Sampaio. **Educação e diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?** Dissertação de Mestrado. Piauí, Universidade Federal do Piauí, 2012. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o_PPGED_UFPI_Valdenia%20P_%20de%20S_%20Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BADINTER, Elisabeth. **XY sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Cícera Leite Gomes. **Ouvindo as vozes da homossexualidade: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar**. Dissertação de Mestrado. Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, 2004. Disponível em: <<http://banco.deteses.capes.gov.br/banco-teses/#>>/. Acesso em: 19 out. 2018.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabeth. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais** – livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BARRETO, Mônica Ismerim. **“Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professores de Ciências do Município de Aracajú frente à homossexualidade”**. Dissertação de Mestrado. Alagoas, Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2009. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_c90c74608e86450bc09bf6d80383f9de>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BARROS, Antônio. **Homem com “H”**. Música interpretada por Ney Matogrosso. Ariola, 1981.

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3107/BARTHES-Roland-O-Prazer-Do-Texto.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio-ago./2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2018.

BENTO, Berenice. **Política da diferença: feminismos e transexualidades**. In: COLLING, Leandro. (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

BÍBLIA SAGRADA: Nova versão internacional. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br>>. Acesso em: 12 maio 2018.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. Êxodo 20. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BORDO, Susan R. O Corpo e a Reprodução da Feminidade: Uma apropriação Feminista de Foucault. In: JAGGAR, Allinson M.; BORDO, Susan R. (Org.) **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

BORGES, Lenise Santana. **Repertório sobre lesbianidade na telenovela Senhora do Destino: possibilidades de legitimação e transgressão**. Tese de Doutorado. 182f. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17258/1/Lenise%20Santana%20Borges.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRAGA, Denise da Silva. **A sexualidade no currículo da escola fundamental - travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BragaDS_1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares: diversidades sexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência LGBT e Promoção dos Direitos**. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, 2008b.

BRITZMAN, Debora P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.1, v. 21, p. 71-96, Jan/Jul, 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica a representação**. Campinas: Unicamp, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível: <<https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/12/corpos-que-pesam-sobre-os-limites-discursivos-do-sexo-judith-butler>>. Acesso em: 27 set. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMPELLO, Lucia Bahia Barreto. **As representações sociais de diversidade sexual por professores e professoras da rede municipal de ensino do Recife e suas relações com a formação continuada**. Dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17202>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CARRARA, Sérgio et al. **Tributo a Vênus: A luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40**. Rio de Janeiro: FIOCRUA. 1996.

CARRARA, Sérgio et al. **Um vírus só não faz doença**. Comunicações do ISER. 5 ed. Rio de Janeiro: 1985.

CARRIÃO, Airton. As diferentes posições sociais na relação professor alunos. **Zetetiké – FE**. Unicamp, v. 18, p. 17-48; Número Temático, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646667/13569>>. Acesso em: 20 maio 2018.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 9. ed. -. São Paulo: Brasiliense, 1965.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras. Topbooks, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual, essa nossa (desconhecida)**. 12. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHIAPPINI, Lígia. Macunaíma e o retrato do Brasil. In: DECCA, Edgar Salvadori de; LEMAIRE, Rita (Orgs.). **Pelas margens: outros caminhos da história e da literatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

COLLING, Leandro. Políticas para um Brasil além do Stonewall. In: COLLING, Leandro (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador, Edufba, 2011, pp. 7-20.

CORREIA, Anderson Rodrigues. **No escurinho do cinema... sobre HIV/AIDS, gênero e sexualidade em filmes hollywoodianos**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13737>>. Acesso em: 05 maio 2018.

CORREIA, Lisete Bertotto Correia. **A exclusão Branda do Homossexual no Ambiente da Escola**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3665>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2008. Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textospdf/Empoderamento.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade**. In: (Org.). Caminhos investigativos II. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Bruno Santos Maroni. Entre o dito e o interdito: a igreja católica e a educação sexual em Pernambuco (Anos 20 – 30) - Século XX. In: SOUZA, Edilson Fernandes de. (Org). **Histórias e Memórias da Educação em Pernambuco**. Recife: UFPE, 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 137, p. 401-419, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a05.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

DABAT, Christine Rufino. **Moradores de engenho**: estudo sobre as relações de trabalho e condições de vida dos trabalhadores rurais na zona canavieira de Pernambuco, segundo a literatura, a academia e os próprios atores sociais. Tese de Doutorado. 742f. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Ano 10, n. 3, p. 700-728, 3º Quadrimestre de 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n3/v10n3a05.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

DAVIDSON, Arnold I. & GROS, Frédéric. **Michel Foucault**: Philosophie. Anthologie. Paris: Gallimard, 2004.

DE OLHO NOS PLANOS. **Planos estaduais de educação aprovados até 2015**. 2017. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/em>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

DELORS, Jacquesin. **Educação um tesouro a descobrir**, 7.ed- São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO, 2012.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. Trad. Fábio Landa. São Paulo: UNESP, 2002. Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1563761/mod_resource/content/1/Jacques%20Derrida.%20O%20animal%20que%20logo%20sou.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

DICIO. Dicionário Oline de Portugues. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cabaco/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04.pdf>>. Acesso: 25 abr. 2018.

DOYLE, Iracy. **Contribuições ao Estudo da homossexualidade feminina**. Rio de Janeiro: Imago, 1956.

DREYFUS, Hubert et al. **Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica**. Trad. Vera Potucarreto e Gilda Gomes Carneiro 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ELIAS. Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.

ELIAS. Norbert. **O processo civilizador: uma História dos Costumes**. Vol. I. Trad: Ruy Jungumann; revisão e apresentação: Renato Jamime Ribeiro, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EPSTEIN, Debbie. et al. Jovens produzindo identidades sexuais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 83-92, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a07.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e instituição escolar**. Madrid: Paidéia, 2000.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Trad. Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESQUINA MUSICAL. **A homossexualidade na música brasileira: da década de 30 aos anos 2000**. Publ. 2015. Disponível em: <<http://www.esquinamusical.com.br/a-homossexualidade-na-musica-brasileira-da-decada-de-30-aos-anos-2000/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FACHINNI, Regina. FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. Sexualidad, Saludy, Sociedad, **Revista Latino Americana**. p. 54-81, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FAOUR, Rodrigo. **História Sexual da MPB**. A evolução do amor e do sexo na canção popular. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FERREIRA, E. D. **Científico e pedagógico**: discursos autoritários? Todas as letras K, v. 10, n. 1, p. 60-67, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1232/facchini-regina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 26 ago. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n.114, p.197-223, novembro/2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <http://rafaelamelo.weebly.com/uploads/1/1/4/0/11404205/televiso_educao3edio-250506_1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019

FORTIER, Anne-Marie. **Making home**: queer migrations and motions of attachment. 2003

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luis Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Trad: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Ditos e escritos, v. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Ditos e escritos, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. A filosofia analítica da política. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**: Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Ditos e escritos, IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/foucault-hermeneutica-do-sujeito.pdf>. Acesso: 19 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. A Lei do poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Ditos e escritos, IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Moraes; supervisão Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. As relações de poder passam para o interior dos corpos. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Ditos e escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no *Collège de France*, 1979-1980 (excertos). Trad. transcrição, notas e apresentação: Nildo Avelino. São Paulo/Rio de Janeiro: CCSSP/Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. 2000, 2002b.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com M. Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad: Abner Chiquieri. Ditos e escritos, IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos, IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Org. Manuel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Trad: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2007a, 2014

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007c.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org., tradução e revisão técnica Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão; rev. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. O misterioso hermafrodita. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Ditos e escritos, IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Trad: Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, 2014

FOUCAULT, Michel. O Ocidente e a verdade do sexo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Ditos e escritos, IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014g.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 2002c. Disponível em: <https://monoskop.org/images/6/62/Foucault_Michel_Os_anormais.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Poderes e estratégias**. Estratégia, Poder-Saber. Trad. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1977), 2003c.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Trad. Elisa Monteiro, Inês Audran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e subjectividade** (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas cadeiras escolares: os professores**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Tese%20Jose%20Guilherme%202010.pdf>>. Acesso: 02 fev. 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Disponível em: <<http://www.giesp.ffch.ufba.br/Textos%20Edward%20Digitalizados/4.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: Subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. Tese de Doutorado. 274f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação:** uma perspectiva foucaultiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASTAL, Susana. **Turismo, imagens e imaginários**. São Paulo: Aleph, 2005.

GIDDENS, Anthony **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. - São Paulo: UNESP, 1991. Disponível: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLOBO ESPORTE.COM. **Neymar reclama das 'porradas' e justifica derrota com falta de ritmo**. G1, ago. 2013. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/selecao-brasileira/noticia/2013/08/neymar-reclama-das-porradas-e-justifica-derrota-com-falta-de-ritmo.html>>. Acesso em: 13 maio 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Mariana Selister. **Marjeting Turístico e Violência contra as Mulheres:** (des)(re)construções do Brasil como um Paraíso de Mulatas. Dissertação de Mestrado. 130f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-16, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso: 23 abr. 2018.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval:** a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Edunesp, 2000.

GREEN, James Naylor; POLITO, Ronald. **Frescos trópicos:** fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil, 1870-1980. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A Tirania do Prazer**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GUIMARÃES. Carmem Dora. O comunicante, a comunicada: a transmissão sexual do HIV. In: PAIVA, Vera (Org.). **Em tempos de AIDS**. São Paulo: Summus, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEKMA, Gert. Uma história da sexologia: aspectos sociais e históricos da sexualidade. In: BREMMER, Jam (Org.). **De safo a sade momentos na história da sexualidade**. Trad. Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 1985.

ITURRA, Raúl. Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986.

JAERGER, Angelice Alice. **Mulheres atletas da potencialização muscular e a construção de arquitetura corporais no fisiculturismo**. Porto Alegre. Escola de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15749>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

JAMES, E L. **Cinquenta tons de cinza**: capa do filme. Trad. Adalgisa Campos da Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas, v. 32. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. tradução: Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos à Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LESSA, Orígenes. **Beco da fome**. 2. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

LIONÇO, Tatiana. Qual a diversidade sexual dos livros lidáditos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009c.

LOPEZ, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOPEZ, Luiz Paulo da Moita. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **A emergência do gênero: gênero, sexualidade e educação**. Vozes, Petrópolis, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em: 25 set. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2011. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>>. Acesso em: 26 maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**. Rio Grande do Sul v. 19, n. 2, p. 56, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidades Contemporâneas: Políticas De Identidade E Pós-Identidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard (Orgs.) **Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS**. Rio De Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/ABIA, 2004a.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Maria Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34/ Fundação Carlos Chagas, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-moderna**. Tradução: Ricardo 12a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. Disponível em: <http://www.sergiofreire.pro.br/ad/LYOTARD_ACPM.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade**. Identidade sexual e política no Brasil da “abertura”. Campinas: Unicamp, 1990.

MANGUEIRA, José Vilian. “Uma história monstruosa”: a presença do homoerotismo na obra de José Lins do Rego. **XII Congresso Internacional da ABRALIC**. Curitiba. 18 a 22 de julho de 2011 UFPR. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0202-1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

MAZZOTTI, Alda, Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso: 06 abr. 2018.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

MELLO, Luiz et al. **Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar**. Relatório de Pesquisa: UFG, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277347233_ARQUIVO_PPLGBT-FG2010.pdf>. Acesso: 28 maio 2018.

MELO, Mário Lacerda de. **O açúcar e o homem no Nordeste**. Recife: LJNPS, 1975

MESQUITA, Daniele Trindade; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicologia & Sociedade**. v. 28, n. 1, p. 105-114, 2016. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n1/1807-0310-psoc-28-01-00105.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MEYER, Dagmar. Educação e gênero: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Celcília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso: 25 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 02 jul 2018.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Unesp, 2003.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos: reflexões Queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. In: COLLING, Leandro (org.) **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional. **RUA**. v. 3, n. 1, 1997.

MOTT, Luiz. **A Inquisição no Maranhão**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1994.

MOTT, Luiz. **Escravidão, homossexualidade e demonologia**. São Paulo: Ícone, 1988.

MOTT, Luiz. **História da homossexualidade no Brasil**. Cronologia dos Principais Destaques. Anais do X Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, Maceió, 2001a.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade**: mitos e verdades. Salvador: GGB, 2002.

MOTT, Luiz. Memória Gay no Brasil: o amor que não se permitia dizer o nome. In A. LEIBING, Anette; PENNINGHOFF-LUHL, Sibylle. **Devorando o tempo**: Brasil, o país sem memória. São Paulo: Mandarin, 2001b.

MOTT, Luiz. **O lesbianismo no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MOTT, Luiz. **O sexo proibido**: virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição. Campinas: Papirus, 1989.

NEGROMONTE, Álvaro. **A educação sexual (para pais e educadores)**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Rumo, 1963.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade**: do preconceito aos padrões de consumo. Rio de Janeiro: Caravansai, 2003.

NUNES, Silvia Alexim. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha**: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. MAIO, Eliane Rose. Opção ou orientação sexual? (des)constrovérsias na (des)contextualização da homossexualidade. **Ensino em Revista**. Uberlândia. v. 23, n. 2, p. 324-344, jul./dez, 2016.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporiedade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARKER, Richard et al (Org). **Políticas instituições e AIDS**: enfrentando a epidemia no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PEIXOTO, Afrânio. **Sexologia forense**. Rio de Janeiro: Guanabara, n.4, fev., 1934.

PERNAMBUCANO, Ulisses. Educação Sexual. **Boletim de higiene mental**. Recife, 1934.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Educação integral**. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPPER, Karl R. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro. Brasília: Tempo Brasileiro e Universidade de Brasília, 1978. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Karl-Popper-Logica-das-Ciencias-Sociais.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2019.

PRADO, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

PRETI, Dino. **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PRIORE, Mary Del. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, v. 7, p. 67-82, 1985.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 88. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Educação sexual**: precisamos falar sobre Romeo... 01/02/2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>>. Acesso: 05 set. 2018.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio, 2008.

RIBEIRO, Leonidio. Causas e tratamento da homossexualidade. In: RIBEIRO, Leonidio. **Memórias de médico legista**. V.1. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1975.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A ambientalização de professoras e professores homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média. Trad. Marco Antônio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: POCAHY, Fernando. **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre: Nuances, 2007.

SÁ, N. L. de. **Fazendo ciência nas Ciências Humanas**: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa. Revista Amazônida, n. 2, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Éderson Costa dos. **Um jeito masculino de dançar**: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip hop. Dissertação de Mestrado. 124f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21854>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2 p. 71-99, Jul./Dez.1995.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. **Ensino religioso no interior do estado laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos**. **Notandum**, v. 28. Universidade do Porto, p. 67-80, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/67-80Fernando.pdf>>. Acesso: 20 maio 2018.

SEIDMAN, Irving. E. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences** (2nd ed.) New York: Teachers College Press, 1998.

SETTERINGTON, Ken: **Marcados pelo triangulo rosa**: Trad. Sandra Pina. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. Dissertação de Mestrado. 89 f. Pelotas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco entre fins do Século XVIII e primeira metade do Século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, Leandro Soares da. Vinte e quatro notas de vadiagem. **Revista Periódicus**. 2. ed. nov. 2014/abr. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321459151_Vinte_e_quatro_notas_de_viagem>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SILVA, Lucas et al. Abordagem homossexual nas telenovelas brasileiras. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. João Pessoa/PB. Mar. 2014. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-1253-1.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

SILVA, M. P.; ROSA, M. I. P. S. Práticas Curriculares e a Sexualidade no Cotidiano da Escola. IN: MARIGUELA, Márcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de. **Que Escola é essa?** Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas: Alínea, 2009.

SILVA, Marlon Silveira da; CAETANO, Marcio; LIMA, Carlos Henrique Lucas. O Cortiço e a regulação científica sobre a mulher: diálogos entre a literatura e a história. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 139- 148, jan./jun. 2017.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação em valores: lidando com a formação moral da escola**. Tese de Mestrado. 182p. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A poética e a política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Marcos Antonio da. A técnica da observação nas ciências humanas. **Educativa**. Goiânia. v. 16, n. 2, p. 413-423, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/20047367-A-tecnica-da-observacao-nas-ciencias-humanas.html>>. Acesso: 06 maio 2018.

SIMMS, Laura. “Através do terror da história.” In: GIRARDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

SIMÕES, Assis Júlio e FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: movimento homossexual ao LGBT**. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUSA FILHO, Alípio de. **A política do conceito: subversiva ou conservadora?** - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. Bagoas. n. 04, 2009, p. 59- 77.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições** - v.1, n. 9, Jun 1998. Disponível: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1972/26-artigos-stinsonsii.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.

STOREY, John. **Na Introduction to Cultural Thero and Popular Culture**. London: Prentice Hall/Harvestwheatsheaf, 1997.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./Jun. 2008 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341/9576>>. Acesso: 15 jul. 2018.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4410/1/arquivo5278_1.pdf>. Acesso: 05 abr. 2018.

TEDESCO, Silvia. Subjetividade e seu plano de Produção. In: QUEIROZ, André; CRUZ, Nina Velasco e (Orgs.). **Foucault Hoje?** Rio de Janeiro: Letras, 2007.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 3 ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

UZIEL, Anna Paula. **Família e homossexualidade: velhas questões e novos problemas**. 2002. Tese de Doutorado. 264f. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280718>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

UZIEL, Anna Paula. Parceria civil: o desejo e o direito de ter filhos. In: In: ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula; FERREIRA, Verônica. **Novas legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto**. Rio de Janeiro: Garamound, 2005.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. *Moralidades Brasílicas*. In: NOVAIS, Fernando (Org.). **História da vida privada no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados: Moral, Sexualidade e Inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1989, 2010. Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4225611/mod_resource/content/0/10A.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

VEIGA, Luciana; Gondim, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. Campinas, v. VII, n.01, p.1-15, 2001.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, v. 2, n° 4, jan-abr. 200a, p. 43-51. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>>. Acesso em: 19 maio 2018.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A (Orgs.). **Figuras de Foucault**, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

WOLFF, Charlotte. Considerações preliminares. In: WOLFF, Charlotte. **Amor entre mulheres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1973.

ZAMBRANO, Elisabeth. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a06v1226.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Pela presente, a Escola _____,
situada à Rua _____, Nº _____,
CEP _____ - _____, na cidade de _____, Estado de
Pernambuco, da rede estadual de ensino representada por seu (sua) diretor (a) o (a)
_____, matrícula _____ autoriza a realização
da atividade de pesquisa junto aos docentes e discentes desta instituição de ensino pela
doutoranda MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA MELO, aluna do Programa de Pós-
Graduação em Educação, sediado no Centro de Educação, Av. Acadêmico Hélio Ramos s/na,
CEP 50.670-901, na cidade de Recife, Campus da Universidade Federal de Pernambuco,
inscrição no CNPJ de nº 24.134.488/0001-08.

Declara, ainda, que na tem a opor em relação ao projeto de pesquisa intitulado
EDUCAÇÃO E HOMOSSEXUALIDADE EM SOCIEDADE CANAVIEIRA: Um
estudo de caso acerca de como ocorre o controle e a regulação da homossexualidade em
estabelecimento de ensino situado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, a ser
conduzido pela referida doutoranda.

_____, _____ de _____ de _____

Diretor (a) da Unidade Ensino

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) (ex) aluno (a):

Eu, Maria da Conceição Costa Melo, sou estudante do curso de Pós Graduação de Educação, nível de Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco estou realizando uma pesquisa sob supervisão da Prof.^a Dra. Francimar Martins Teixeira, cujo objetivo é analisar o discurso circulante sobre a homossexualidade em uma escola e as implicações para a vida escolar e pessoal de jovens homossexuais.

Sua participação envolve uma entrevista que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de noventa minutos, bem como a observação de atividades nas quais você se faz presente. Desde já, informamos que sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Maria da Conceição Costa Melo

____/____/____

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor _____, participar como voluntário da pesquisa **EDUCAÇÃO, HOMOSSEXUALIDADE, LINGUAGEM E SOCIEDADE CANAVIEIRA**: Um estudo de caso sobre os discursos circulantes acerca da homossexualidade em uma instituição de ensino da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco.

Informamos que a participação é voluntária, devendo ser entrevistado e observado em espaços distintos no ambiente escolar, esclarecemos ainda que o/a menor poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir.

Esclarecemos que o material será posteriormente analisado, sendo garantido o sigilo absoluto e resguardando-se os nomes dos participantes. A divulgação terá finalidade acadêmica e será feita, posteriormente, por meio de artigos científicos, comunicações em congressos e eventos científicos.

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Informamos que o/a senhor/a ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato comigo.

Atenciosamente,
Maria da Conceição Costa Melo

ANEXO D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome da pesquisadora:						
Data da Observação:						
Registro de ditos relacionados à homossexualidade no espaço escolar						
Contexto Espacial	Prática Social	Sujeitos enunciadores O que foi dito e em quais circunstâncias			Registro	
		Autoridades do discurso	Aluno	Sexo		Gravador de voz
2º Ano B	Aula					
2º Ano C	Aula					
Pátio	Refeições					
	Ensaio					
	Reunião					
Corredor						
3º Ano C	Aula					
Laboratório de Química	Prática					
1º Ano D	Aula					
2º Ano C	Formação Continuada					

ANEXO E

ENTREVISTA (1º Momento)

Objetivo: Reconstruir experiências ocorridas em diferentes contextos dos quais participa, inclusive na escola.

Tempo: 90 Minutos

Questões:

- 1) Na família, quais membros fazem parte do seu núcleo familiar?
- 2) Quando foi que você se percebeu como uma pessoa homossexual?
- 3) Na época, você conversou com alguém sobre sua sexualidade?
 Sim – Com quem?
 Não – Por que?
- 4) Sua família percebeu na mesma época que você ou depois? Qual foi a reação dos seus familiares?
- 5) Fale de suas experiências passadas em sua família:
 - 5.1) Quais a que mais lhe marcaram?
 - 5.2) Por que você considera essas?
- 6) E na Escola, quais foram suas experiências na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio?
 - 6.1) Quais a que mais lhe marcaram?
 - 6.2) Por que você considera essas?
 - 6.3) Nesta escola, você já se sentiu discriminado por conta de se declarar homossexual? Por quem?
- 7) Na escola, é frequente você ouvir apelidos/piadas, palavrões/atribuídos aos (ás) homossexuais? E comentários sobre a homossexualidade? O que é dito?
 - 7.1) Por parte de quem?
 - 7.2) Quais a que mais lhe marcaram?
- 8) E, na comunidade?
 - 8.1) Quais a que mais lhe marcaram?

ANEXO F

ENTREVISTA (2º Momento)

Objetivo: Reconstruir acontecimentos passados que têm marcado sua vida
Tempo: 90 Minutos

Questões:

- 1) Para você, qual a sua melhor lembrança da infância?
- 2) E, qual a pior lembrança de sua vida?
- 3) O que tem em você que não gosta? Por quê?

ANEXO G

ENTREVISTA (3º Momento)

Objetivo: Refletir sobre o significado de suas experiências atuais para a produção daquilo que pensa que é.

Questões:

- 1) Quem é você?
- 2) Relate um momento de sua vida, desde o instante que se acordou até a hora de dormir.
- 3) Por que você escolheu esta experiência e não outra?
- 4) E, quais são seus sonhos?
- 5) Para você, o que é homossexualidade?