



SUJEITOS HOMOAFETIVOS E SEUS PERCURSOS ESCOLARES: AÇÕES DOCENTES E A ESCOLA COMO FÁBRICA DE SUBJETIVIDADES

Homoaffective Subjects and Their School Pathways: Teaching Actions and the School as a Factory of Subjectivities

Debora Rhoden¹

Vanessa Petró²

Resumo: A escola ao assumir sua função social deve trabalhar em prol da formação integral de cidadãos promovendo a transformação da sociedade, assim como, garantir um processo educativo de qualidade que reconheça a diversidade. O artigo tem por objetivo compreender os percursos escolares de sujeitos homoafetivos considerando a influência da escola na “produção” de subjetividades. Além disso, analisar ações docentes e de gestores por meio da perspectiva dos sujeitos homoafetivos e investigar os marcos de memórias desses sujeitos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida através de entrevistas narrativas que revelam a urgência de repensarmos o espaço escolar, afinal, além de relações afetivas, há muitas memórias de hostilidade e sofrimento dentro dele. As análises e resultados obtidos reafirmam a ação da heteronormatividade sobre os sujeitos. Os professores que perpassam seus caminhos também deixaram suas marcas. Tais fatores implicam na construção de suas subjetividades uma vez que estão inseridos na escola por longos anos de suas vidas.

Palavras-chave: Trajetórias. Sexualidade. Ações docentes.

Abstract: When the school assumes its social function, it must work towards the integral formation of citizens promoting the transformation of society, as well as guaranteeing a quality educational process that recognizes diversity. The article aims to understand the school paths of homoaffective subjects considering the influence of the school in the “production” of subjectivities. In addition, it analyzes professors' and managers' actions through the perspective of homoaffective subjects and investigates the memory milestones of these subjects. The research, with a qualitative approach, was developed through narrative interviews that reveal the urgency of rethinking the school space, after all, there are many memories of hostility and suffering within it. The analyzes and results obtained reaffirm the action of heteronormativity on the subjects. The teachers who pass through their paths also left their marks. Such factors imply the construction of their subjectivities since they are inserted in school for many years of their lives.

Keywords: Trajectories. Sexuality. Teaching actions.

¹ Pedagoga e pós-graduada do curso de Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (IFRS- Campus Feliz) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3054-9013> EMAIL: debora.rhoden@hotmail.com

² Professora doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (IFRS-Campus Feliz). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9123-1274> EMAIL: vanessa.petro@feliz.ifrs.edu.br

1 Introdução

Esse artigo aborda a construção da subjetividade de sujeitos homoafetivos considerando o papel da escola nesse processo. “Somos sujeitos históricos, afetados e influenciados pela dinâmica social” (PAULA, 2013, p.61) e é justamente na escola que temos, normalmente, nossos primeiros contatos com o diferente e estabelecemos distintas relações com o meio e com os sujeitos constituindo as nossas subjetividades. Diante da pluralidade social na qual vivemos e sendo a escola o espaço no qual os sujeitos estão inseridos durante longos anos de sua vida, vivendo intensamente a diversidade e a diferença, propomos pensar o tema a partir do espaço escolar.

O objetivo principal desse artigo é compreender os percursos escolares de homens homoafetivos a partir de entrevistas narrativas e não-diretivas baseando-nos no método de Fritz Schütze. Sendo possível assim, investigar os marcos de memórias desses sujeitos e identificar a influência da escola na “produção de subjetividades” e as ações de docentes e gestores. Para, além disso, compreender conceitos importantes como, por exemplo, gênero e heteronormatividade.

Os participantes dessa pesquisa são todos homens homossexuais, homoafetivos, *gays*, “viadas”. Sujeitos que fogem do padrão imposto pela heteronormatividade e que, na maioria das vezes, sofrem processos de exclusão e humilhação vivendo à margem da sociedade e sendo considerados os desviantes da norma, afinal apenas “a heterossexualidade é concebida como “natural” e como universal e normal.” (LOURO, 2018, p.19). Sendo que, “as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais.” (LOURO, 2018, p.19). E, mesmo diante disso, resistem e lutam pela conquista de espaço e da aceitação.

Diante disso, questionamos de que maneira, no que se refere a vivências e relações, se dá o processo de inserção desses sujeitos no espaço escolar considerando inclusive as tentativas de enquadramento nos padrões, por parte da escola, de outros sujeitos e deles mesmos. Por isso, importa olhar para esses sujeitos e identificar quais são os processos em que estão inseridos socialmente. É importante destacar que “são estabelecidos padrões sociais a serem preservados pela sociedade vigente e quem não se encaixar nesses padrões de normalidade é visto sob uma ótica de estranhamento e desprestígio, sendo, muitas vezes, negando-lhe o direito de viver a própria identidade.” (SCOPEL; GOMEZ, 2006, p.5). Logo, quem não se encaixa nos padrões acaba por sofrer com o preconceito.

O artigo está organizado, inicialmente, com um aporte teórico conceituando gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual. Conceitos que atravessam as trajetórias dos sujeitos homoafetivos e que estão presentes na escola e na sociedade construindo subjetividades. Louro (2000) apresenta um conceito importante para essa pesquisa: a Pedagogia das Sexualidades. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos e, por fim, a análise.

2 Referencial teórico

Nesta seção, serão apresentados os principais conceitos envolvidos no problema da pesquisa debruçando-se sobre autores que tratam do tema.



2.1 Afinal, o que é gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual?

De acordo com Louro (2000), há muitas formas de se fazer homem ou mulher e sempre são alinhadas ao social, sendo renovadas, reguladas, condenadas ou negadas. Logo, “para compreender melhor a atividade sexual humana e seus sentidos, é preciso inseri-la em seu devido contexto social, histórico e cultural.” (JESUS *et al*, 2008, p.31).

Falar sobre sexualidade é assunto complexo e repleto de tabus, sendo muitas vezes reduzida à atração sexual e reprodução. Portanto, há diferentes vertentes e pontos de vista para se pensá-la e compreendê-la. A sexualidade está diretamente ligada ao prazer, aos sentimentos, às emoções; logo, “é da ordem do indivíduo. Diz respeito aos prazeres e às fantasias ocultas, aos excessos perigosos para o corpo e passou a ser considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal.” (TONELI, 2012, p.152). Louro (2018) aponta que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. [...] a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.” (2018, p.11).

Então, não se trata apenas de algo inerente ao ser humano, algo natural, mas também uma construção social. Portanto,

As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2018, p.12).

Por gênero entendem-se os aspectos que definem o que é feminino e masculino sendo tais aspectos produzidos e construídos nas relações sociais, ou seja, aprendemos a ser e se comportar enquanto sujeitos femininos ou masculinos. Assim sendo, compreende-se gênero enquanto as formas de ser homem e ser mulher, a partir de discursos culturalmente construídos.

Butler (2018) questiona o sexo enquanto termo biológico e o gênero como algo culturalmente construído, sendo o gênero uma decorrência do sexo, refletindo que

se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2018, p.22)

Para Butler (2018, p. 44), o gênero “é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra”. Logo, tanto sexo quanto gênero são socialmente construídos, ou seja, somos socializados por instrumentos sociais a ser homem ou mulher, que é o que “permite” o binarismo. No binarismo de gênero existem apenas mulher/feminino e homem/masculino.

Além disso, entende-se que “os traços de masculinidade e de feminilidade encontrados em uma pessoa, os gostos, a forma de falar e de se vestir, esses traços socialmente definidos tem influência direta na questão do gênero.” (MELO; SOBREIRA, 2018, p. 382). Percebe-se que o mundo se divide naquilo que é de menino e de menina e não escolhemos a qual deles pertencer, na verdade, “desde o berço, a família e o meio social comunicam a cada indivíduo

como deve se portar, as aspirações que pode ter, seus direitos e deveres em decorrência de pertencer ao universo masculino ou ao universo feminino.” (JESUS *et al*; 2008, p. 32). Nunes (2019, p. 65) aponta que “a escola é um dos espaços onde produz/reproduz comportamentos esperados de ‘meninos’ e ‘meninas’.”

Por sua vez, a orientação sexual está diretamente ligada a atração e desejo sexual, seja por alguém do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade) ou por ambos os sexos (bissexualidade). Nesta pesquisa, considerou-se mais adequado utilizar o termo homoafetividade para referir-se aos sujeitos que se envolvem em relacionamentos com pessoas do mesmo sexo, uma vez que o termo envolve “aspectos afetivos, sentimentais e sociais” (MIGUEL; PIZZOL; DEMARCO, 2017, p.1) e não apenas no que se refere ao físico e emocional, como na homossexualidade.

Considera-se que “sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo.” (MELO; SOBREIRA, 2018, p. 390), sendo elas, constituídas cultural e socialmente, sofrendo transformações a partir de diferentes determinantes de acordo com a época. No entanto, sabe-se que a sociedade é normatizada pela heterossexualidade sendo definidos comportamentos e condutas aceitáveis a partir dela. Logo, “o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual, assim como um comportamento social específico (masculino/feminino).” (MELO; SOBREIRA, 2018, p. 390).

Louro (2000, p. 17) reconhece que “[...] a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura.” Butler (2018), reflete acerca dos gêneros “inteligíveis” que são coerentes em relação ao sexo, gênero, prática sexual e desejo, sendo que àquelas que não podem ser compreendidas são falhas que não atendem as normas. Logo, “a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’.” (BUTLER, 2018, p. 35).

Por fim, identidade de gênero é a maneira com a qual o indivíduo se sente e se apresenta a si mesmo e aos outros, sendo na condição de homem, mulher, de ambos ou de nenhum. A identidade “é algo mutável, pois depende de uma leitura de si mesmo em relação a um mundo de significantes que se apresentam instáveis.” (REIS; PINHO, 2016, p.15). Logo, as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual estão conectadas e fazem parte das pessoas.

2.2 Escola, sociedade e subjetividades

Refletir acerca da escola é considerá-la para além de um espaço físico, um grupo discente e uma equipe de trabalho. Na verdade, deve-se reconhecer e percebê-la enquanto um espaço privilegiado de aprender, ensinar, trocar, viver, sentir, experienciar, ser e estar. Um lugar de convivência entre corpos. Corpos esses que pertencem a sujeitos singulares, ímpares e complexos. Um lugar que acolhe, mas também exclui, marcado pela diferença e a diversidade. No entanto, sabe-se que a diversidade “acaba por vezes, resultando em intolerância, preconceito, distorções, ações discriminatórias, etc., esse efeito pode ser gerado por falta de informações adequadas ou por rejeição ao tido como ‘normal e ‘aceitável’” (MELO; SOBREIRA, 2018, p. 395). E é justamente considerando os desdobramentos da diversidade que a escola deveria desenvolver seus processos educativos, para que todos sujeitos pudessem se sentir incluídos e respeitados, rompendo padrões e normas preconceituosas, promovendo a cidadania, informando corretamente e construindo, dessa maneira, uma sociedade mais justa e tolerante.

Pensar a escola é compreendê-la enquanto uma extensão da sociedade, afinal, trata-se de uma instituição social e, assim como a igreja e família, por exemplo, é composta por normas e hábitos, organizando a sociedade. Logo, “a escola influencia e é influenciada, legítima e transforma na dinâmica da máquina social.” (GELATI, 2009, p. 82). Desta forma, percebe-se que há dentro do espaço escolar a moral e os princípios de outras instâncias, assim como, suas expectativas sobre o fazer pedagógico. Quando essas expectativas não são atendidas, utiliza-se a expressão “ideologia de gênero”³ para atacar escolas e professores. Diante disso, quanto mais se afasta a escola de temas como sexualidade e gênero, mais se colabora para a “manutenção das violências e discriminações pelas quais passam, diariamente, os sujeitos que divergem da heteronormatividade.” (MATOS, 2021, p. 18).

É inegável a potência que a escola possui na vida dos sujeitos e é nesse espaço que muitos buscam validação daquilo que sentem e pensam, logo, a escola precisa ser um espaço aberto ao diálogo, a reflexão, a criticidade e aceitação do que socialmente é considerado um “desvio” da norma. Trata-se, a grosso modo, de assumir o seu papel na transformação social. Portanto, “a escola não é a continuação da família ou outro núcleo privado, mas sim um espaço público e laico de respeito à diversidade.” (NUNES, 2000, p. 69).

Além disso, ao considerarmos que a escola tem como uma de suas funções sociais contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e de que a diversidade sexual faz parte da dimensão humana, torna-se indispensável dar sentido a essa “pluralidade” dentro do espaço escolar. Nunes (2019, p. 80) aponta que

Na escola, a lógica heteronormativa reafirma-se nas entrelinhas do não dito, pois ao mesmo tempo que é um espaço de ratificar a norma, também acredita-se não sexualizado, ou seja, não fala-se abertamente de sexo com crianças e adolescentes, mas supõe-se que todas as relações sociais ali contidas organizam-se pelo bastião da binariedade homem/mulher heterossexuais. Esta ordem é desestabilizada quando corporalidades e práticas dissidentes, desviantes rompem a barreira do silêncio ou do ocultamento produzido nos muros escolares. Desta forma, reconfigurando o lugar do não dito, ampliando as possibilidades de circular e conviver no ambiente escolar.

A escola desempenha papel fundamental na constituição do sujeito, a partir das relações estabelecidas no espaço escolar produzem-se subjetividades considerando os padrões identitários e normativos. Logo, “atualmente, na tentativa de desmistificar o sexo, impõem-se novas verdades que interferem na formação das subjetividades.” (FRANCO-ASSIS *et al*, 2021, p. 13670). Além disso, “a descoberta das possibilidades eróticas do corpo acontece durante os anos escolares, e na maior parte das vezes a escola desempenha um papel importante, por conta de ser um local de forte sociabilidade.” (SEFFNER, 2011, p. 563). No entanto, a socialização de sujeitos homoafetivos é marcada, muitas vezes, pela homofobia, pela violência e pela reprodução de preconceitos, uma vez que não possuem espaço para viverem a sua sexualidade e são condicionados a assumirem estereótipos de gênero que lhes são impostos. Do contrário, passam por processos de opressão e “correção”. Os docentes, muitas vezes, estão despreparados para lidar com discussões e dúvidas acerca do corpo e da sexualidade limitando as suas práticas e afastando sujeitos que não se enquadram na lógica

³ De acordo com Scala (2011) “uma ideologia é um corpo doutrinal fechado, com pretensões de oferecer uma explicação de toda a realidade e, por isso, oferecer pautas universais de comportamento.” (p.32)

heteronormativa. E é claro que tais fatores influenciam na construção das identidades e produzem subjetividades.

Pensar na escola é também considerá-la um lugar composto por muitos corpos. Corpos que sofrem distintos processos de formação, transformação, aceitação, rejeição, opressão. Além disso, “através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente.” (LOURO, 2018, p.12). Sabe-se que, na maioria das vezes, a escola está preocupada, principalmente, com a mente, utilizando diferentes estratégias para disciplinar ou controlar os corpos sem considerar os sujeitos educativos de forma integral. Porém, os corpos estão ali. Este fato cria um movimento de resistência, principalmente, daqueles que não se “enquadram” aos padrões. Afinal, a presença do “diferente” provoca estranhamento e convida a repensar ideias enraizadas.

Assim sendo, é necessário compreender a escola enquanto espaço social que transforma e é transformada por aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, portanto, “os objetivos buscados pela instituição escolar não se esgotam em seus muros, mas iniciam-se e circundam uma realidade mais ampla, que inclui a comunidade da qual a escola faz parte e a sociedade como um todo.” (PASSARELLI, 2009, p. 39). Logo, a diversidade e a diferença atravessam seus muros e se tornam presentes no cotidiano escolar, sendo necessário, desenvolver a inclusão desses sujeitos, sem a intencionalidade de “corrigi-los” ou “normalizá-los”.

Além do mais, de acordo com o artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases, “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1996). Em documentos como na Base Nacional Comum Curricular não há menção explícita aos termos “gênero” e “orientação sexual”. No entanto, apresenta como competência geral da educação básica “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2018, p.10). Também, aponta a promoção do respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade, sem preconceitos. Diante disso, reafirmo o papel de transformação social da escola, enquanto espaço que acolhe, ampara e respeita a diversidade, e não a exclui e corrige.

Percebe-se hoje que temas vinculados ao gênero e/ou orientação sexual se restringem ao conteúdo das aulas de Ciências,

De acordo com a pesquisa realizada por Salla e Quintana (2002), a maioria dos educadores tem uma visão bastante limitada no que diz respeito à sexualidade, apontando apenas para o sexo genital, anatomia e reprodução, que devem ser tratados pelo professor de Ciências Biológicas. [...] Os estudos de Shimamoto (2004) e Lira e Jofili (2010) apontam que alguns/algumas professores/as argumentam que, pelo assunto ser muito abrangente, fica difícil saber responder todas as perguntas que surgem, principalmente as feitas de surpresa. (FRANCO-ASSIS *et al*, 2021, p. 13671).

Para além da visão limitada acerca da sexualidade, muitos professores não se sentem preparados para lidar com essas questões assumindo, muitas vezes, uma postura de silenciamento diante das agressões e homofobia. Para Seffner (2011, p. 567)



As professoras são em geral de outra geração, mais velhas do que os alunos. Seus valores morais e éticos em matéria de relações humanas podem ser muito diferentes dos alunos. Nem por isso elas devem se achar menos preparadas para lidar com as novidades das gerações atuais, embora isso exija estudo e disposição.

Pode-se considerar que a escola tem um respaldo legal que lhe convoca a ser um espaço que acolhe a diversidade, assegura direitos e garante o bem-estar e a dignidade dos sujeitos. Houve inúmeros avanços nas políticas e legislações, no entanto, o seu passado lhe deixa marcas até hoje. Vale salientar a importância da obrigatoriedade do ensino e do crescente surgimento de escolas públicas para a inserção dos grupos “excluídos”, logo,

Esse forte componente de inclusão ajuda a explicar a diversidade de gênero e sexualidade que hoje habita a escola pública brasileira, ao lado da diversidade de cor da pele, pertencimento religioso, agregado familiar, vinculação partidária, geração, necessidades especiais. (SEFFNER, 2016, p. 13 *apud* NUNES, 2019, p. 69).

No entanto, a inclusão não se encerra no direito à vaga e permanência, mas sim, na prática, na vivência, no dia-a-dia. De nada adianta incluir para posteriormente excluir através de práticas, ações e discursos.

Por fim, importa considerar a escola enquanto espaço de socialização dos indivíduos sendo a partir dela que o sujeito constrói sua identidade logo, “o modo como o indivíduo se torna um sujeito social, através dos diferentes espaços sociais que ele poderá se inserir – ou ser inserido –, é determinante na forma com a qual este enxerga o entorno e a si próprio.” (REIS; PINHO, 2016, p. 16). Também, “a escola é um espaço de vivência das identidades, um ensaio do que será aceito e incentivado, ou reprovado e reprimido, pelo ‘mundo lá fora’” (REIS; PINHO, 2016, p.16). Portanto, é fundamental que a escola assuma sua função na formação de indivíduos e constituição de subjetividades, principalmente, pelas relações que se desenvolvem dentro dela, uma vez que o trabalho educativo não se limita ao cumprimento de currículo.

3 Procedimentos metodológicos

Esse estudo é de abordagem qualitativa, aproxima-se com profundidade da realidade do grupo, resgatando suas memórias e compreendendo suas trajetórias escolares abordando questões relacionadas às singularidades dos sujeitos. O método exploratório foi adotado para que se pudesse conhecer melhor o tema da pesquisa descobrindo novas ideias, padrões, hipóteses e dados sobre o problema. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista narrativa e não diretiva, valendo-se do método de Fritz Schütze (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Esse momento se desencadeou de forma individual e virtual (chamada de vídeo) e gravação da mesma para posterior transcrição.

A partir de cinco narrativas refletimos sobre como os processos de ensino e de aprendizagem, a inclusão escolar, a diversidade e as relações interpessoais implicam na produção de subjetividades. Como também, sobre o processo de construção da sexualidade e de “sair do armário” e como todos esses elementos se constituem na história de vida do entrevistado entrelaçada ao seu contexto social. A partir das memórias, foram identificadas experiências relativas ao ciclo escolar e a relação disso para com a sociedade/estrutura social. Afinal, a escola está inserida na sociedade e a sociedade nela. E o sujeito perpassa por esses espaços e se constitui.

O público-alvo da pesquisa são sujeitos homoafetivos, com idades entre 22 e 35 anos, de diferentes cidades brasileiras e que foram alunos de escola, majoritariamente, pública. Foram selecionados a partir da relação que estabeleciam com uma das pesquisadoras. A escolha se deu pela proximidade para com os sujeitos e as relações estabelecidas com eles. O critério de seleção das pessoas entrevistadas foi centralizado na possibilidade de pensar trajetórias de sujeitos que se identificam como homossexuais desde a infância e tiveram a construção da sua identidade também marcada pela relação com a escola. A pesquisa observou os preceitos éticos, sendo que a concordância dos entrevistados em participar da pesquisa foi expressa por termo de consentimento livre e esclarecido. Para garantia do anonimato dos participantes, optou-se pela utilização de pseudônimos para referir-se aos entrevistados. Vale destacar que o entrevistado Carlos se autodeclara preto e William pardo, já os demais são todos homens brancos.

A entrevista narrativa foi organizada em três momentos fundamentando-se no método de Fritz Schütze através de uma tabela elaborada por Jovchelovitch e Bauer (2000). A questão gerativa desta pesquisa é: “Conte, no tempo que for necessário, suas memórias escolares enquanto sujeito homoafetivo assim como, a sua trajetória nesse processo de construção da sexualidade e ‘sair do armário’. Você poderá contar da maneira que quiser, de acordo com aquilo que lembra ou que lhe é mais marcante. Não serão feitas interrupções, apenas sinalize quando terminar, que a partir disso, serão feitas perguntas referentes àquilo que não entendi ou que gostaria de saber mais.”

No segundo momento ocorreram as perguntas imanentes que são os questionamentos que garantam um aprofundamento e esclarecimento da narração, compreendendo situações e relações. Por fim, a gravação é encerrada e é possível realizar perguntas de acordo com o interesse do pesquisador, sendo possível, perceber razões e teorias a partir da argumentação do entrevistado.

A análise do conteúdo foi baseada no Método Documentário de Interpretação de Karl Mannheim que se alinha à entrevista narrativa de Fritz Schütze para que assim fosse possível “reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado.” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328). O objetivo é compreender as “visões de mundo” dos sujeitos participantes e, para isso, definimos como papel do pesquisador “[...] encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente.” (WELLER, 2005, p. 262). Processo de questionar menos “o quê” e mais “como ou de que forma”.

De acordo com Weller (2005, p. 269), “[...] a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas”. Seu método de análise se organiza em três etapas, sendo elas: interpretação formulada; interpretação refletida e análise comparativa com construção de tipos.

4 Resultados e discussões

A seguir são apresentados os resultados das análises realizadas a partir das entrevistas narrativas, através deles, foi possível compreender os percursos escolares dos sujeitos envolvidos na pesquisa que revelam a dificuldade de se assumir, as violências sofridas, ações docentes que nem sempre foram acolhedoras, a invisibilidade e a construção de subjetividades.

4.1 Ser quem não se é: relatos sobre se “esconder”



Os sujeitos homoafetivos estão inseridos na instituição escolar e lá permanecem muitos anos, aprendendo modos de ser, confrontando-se com as diferenças. Louro (2018, p. 33) afirma que para aqueles que se percebem diferentes da norma heterossexual “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação”. Três alternativas presentes nas narrativas dos entrevistados, juntamente com a negação daquilo que se é.

“A gente quer negar a nossa sexualidade o máximo possível porque ser chamado de bichinha, de viadinho na escola era uma tortura.” (Carlos)

“Eu lembro que eu até inventava as ‘namoradinhas’ também pra dizer que eu tinha ‘namoradinhas’ e até cheguei a gostar de meninas também. [...] acho que era muito mais porque isso tinha uma expectativa, uma cobrança.” (William)

“Eu sempre estava inserido em um ambiente muito hétero e acabava, enfim, me escondendo esse meu lado.” (Augusto)

“Eu sabia que alguma coisa em mim não era correta na época, daí então, eu tentava compensar sendo um exemplo.” (João)

Os excertos acima exprimem a dificuldade para os entrevistados de afirmar as suas identidades de gênero, afinal, o espaço não lhes permitia “viver” a sua sexualidade. Era necessário ocultar aquilo que eram e sentiam: “Eu tive que começar a mudar os meus jeitos e trejeitos.” (Carlos). Augusto reforça que, muitas vezes, escondia o seu lado homossexual ou até mesmo seus sentimentos, como a atração por homens. Também que se obrigava a gostar de coisas para se sentir pertencente ao grupo em que estava inserido. “Durante a minha infância e adolescência eu me adaptava ao meu grupo de amizades do momento.” (Augusto). A negação, o silenciamento e a dissimulação surgem como possibilidades de tentar se sentir “pertencente” e acolhido ou até mesmo de sofrer menos. O que é justificável uma vez que “em uma sociedade em que os ideais de natureza sexual e afetiva são construídos com base na superioridade psicológica e cultural da heterossexualidade, parece difícil esquivar os conflitos interiores resultantes de uma não adequação a tais valores.” (BORRILLO, 2010, p.101).

“Quando a gente é criança a gente acaba sendo mais afeminado, a gente tem um pouco mais de liberdade de ser quem é, mas é proibido a partir dali. [...] a gente é proibido dentro de casa, na escola de ser quem é.” (Carlos)

“O meu processo de vida todo da escola, era um processo de negação da minha homossexualidade. [...] de tentar encontrar formas de negar aquilo, inclusive sendo preconceituoso com outros amigos de escola homossexuais, pra disfarçar a minha própria homossexualidade, pra afastar os olhares preconceituosos de mim.” (William)

As narrativas acima reafirmam a proibição de se ser quem se é, onde os sujeitos negam a sua homossexualidade e assumem até mesmo a postura de opressor para não dar sinais da sua sexualidade. Então, “com o intuito de ser aceito, não sofrer punições ou realmente acreditar na veracidade destas normas, o indivíduo termina corroborando determinados preconceitos que se perpetuam ao longo do tempo”. (SILVA, 2007, p. 65). Muitas vezes, a dificuldade de assumir-se para si mesmo e para o grupo se tornava ainda mais difícil, pois não encontravam amparo em seus pares tampouco outras referências homossexuais na escola. Tanto que João relata que após sair do Ensino Médio começou a se envolver com meninos e contou sobre a sua sexualidade:



“eu não precisava mais mentir pra ninguém porque eu não tinha mais aquela convivência no dia-a-dia”. De acordo com Louro (2018, p. 45-46),

[...] mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Há mecanismos de correção e de normalização no espaço escolar que não garantem segurança e confiança aos sujeitos homoafetivos. Augusto conta que “nesse meu período de Ensino Fundamental foi uma fase assim que eu nunca (pausa para pensar) que eu tava ameaçado de alguma forma no ambiente escolar, mas também eu não me sentia seguro o suficiente pra ser quem eu era.” Logo, mesmo que a escola não fosse tão hostil, ainda assim havia barreiras para ser quem se é de verdade, sem precisar esconder-se. Afinal, “a heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. [...] as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais”. (LOURO, 2018, p. 19).

“Era eu comigo mesmo. O tempo inteiro tentando me esconder. E tentando esconder de várias formas e vários sentidos. Desde o meu gestual, do meu corpo, até na forma como eu me relacionava com os meus amigos.” [...] Eu tentava disfarçar. E isso repercutia no meu corpo. Eu passei a ficar muito mais ‘duro’, eu passei a tentar engrossar minha voz pra falar grosso. [...] eu passei a diminuir meus gestos. [...] várias coisas foram repercutindo na minha corporeidade.” (William)

A narrativa do entrevistado demonstra o controle do próprio corpo para ser aceito e também para negar e esconder o seu “verdadeiro eu”. Percebemos uma internalização de preconceitos na qual o sujeito compreende que se não mudar seus comportamentos terá sua imagem associada ao “viadinho”, logo cria seus mecanismos de defesa uma vez que os “indivíduos estigmatizados apresentam reações defensivas como um resultado do preconceito experienciado na sociedade.” (SILVA, 2007, p. 91).

Dois entrevistados apresentam um espaço importante na sua constituição enquanto sujeito homossexual: a universidade. Maurício relata a importância dela em sua trajetória, enquanto um espaço multicultural e diverso e afirma que “eu consegui ser muito mais eu, como eu de fato era e menos um personagem, [...] tive muito mais conhecimento e entendimento de mim.” William também narra sobre esse espaço: “a universidade pra mim abriu um mundo, sabe? Descortinou um mundo que eu não via na escola. E eu acho que a escola sequer tava preparada pra acolher. [...] Eu comecei a sair do espaço de repressão, pra um espaço de liberdade.”. É importante pensar sobre a influência do Ensino Superior na vida dos estudantes, justamente por se tratar de um espaço plural e diverso onde, muitas vezes, nos sentimos acolhidos nas nossas diferenças. Porém, é preocupante pensar que muitos sujeitos homossexuais apenas se sentem “à vontade” no momento em que chegam ao Ensino Superior. Ou seja, muitas crianças e adolescentes, vivenciam mais de dez anos dentro da Educação Básica sem, frequentemente, se sentirem amparados, respeitados e visíveis. Mas cabe refletir sobre a educação, em todas as suas etapas, enquanto possibilidade de pensar e viver os opostos: ao mesmo tempo que pode ser um espaço de dor e sofrimento, pode também ser de alegria e realização. Portanto, cada trajetória escolar torna-se única e revela as diferentes marcas que a educação, seja a básica ou superior, constrói nas pessoas.



Silva (2007, p. 99) aponta o encobrimento, uma escolha consciente, enquanto uma “estratégia utilizada por grande parte dos homossexuais durante algum período de suas vidas, geralmente enquanto ainda não são capazes de assumir sua orientação sexual.”. Tal estratégia faz os sujeitos mudarem comportamentos e atitudes, tentando encaixarem-se no padrão heterossexual, o que não é saudável, afinal, limita a sua liberdade. Então, o encobrimento é uma consequência, diante da negação, dissimulação e silenciamento que marcaram as trajetórias dos sujeitos homoafetivos.

4.2 A invisibilidade e a solidão no espaço escolar

“Eu estava fadado a viver naquele círculo que me aceitava e que tava disposto. [...] Eu não tive aquela coisa de melhores amigos pra sempre.” (Maurício)

“Acho que o meu período escolar enquanto sujeito homoafetivo foi todo muito solitário. Eu não tinha um espaço de partilhar minhas paixões. [...] era um espaço sempre muito solitário, muito escondido né, muito proibido. [...] Eu nunca pude, de fato, dentro do contexto da escola viver e assumir uma homossexualidade.” (William)

Parece contraditório alguém sentir-se só num espaço cheio de movimento e de pessoas como a escola. Porém, diante das narrativas dos entrevistados percebemos um ponto em comum entre elas: a solidão. Carlos narra que apesar de conhecer todos da escola, se sentia muito sozinho. Também revela que “eu acabava ficando um pouco sozinho no recreio com medo e receio de falar com as outras crianças”. Maurício aponta que muitos de seus amigos “começaram a não querer ser vistos ou não estar acompanhados de uma criança gay.” Trata-se de uma solidão que não acontece apenas de dentro para fora, mas também de fora para dentro. Os olhares, os xingamentos e as agressões reafirmam ao sujeito homoafetivo a urgência de isolar-se, tanto para se proteger quanto por não se sentir pertencente àquele espaço. William salienta que por longos anos ficou retraído se escondendo e isolando para evitar situações que envolviam ofensas e agressões. João comenta que “no horário do recreio, normalmente eu ficava dentro da sala com a professora. Eu não saía pra fazer o intervalo.” Dito isso, é importante questionar o porquê de uma criança ou até mesmo adolescente escolher passar o recreio dentro da sala sozinho, ao invés de estar brincando, conversando, vivendo a sua infância.

“Ninguém se fazia estar interessado em estar acompanhado por mim. [...] eu ficava isolado, sozinho, num canto, totalmente avulso dentro daquele ambiente. [...] Por vezes, eu formei assim o grupo dos excluídos.” (Maurício)

“Uma criança de fácil amigos e rejeitado pelos mesmos porque por mais que eu quisesse estar perto, eles não estavam próximos a mim porque eles não queriam estar associados a uma criança afeminada, uma criança viada”. (Carlos)

A solidão se desenrola também a partir do afastamento de colegas e amigos, afinal, todos entrevistados apontaram a existência de apenas um pequeno grupo de amigos sendo a maioria meninas. Carlos recorda que nem o próprio irmão ficava com ele. Já Maurício revela que houve afastamento de muitos amigos que não queriam ser vistos com ele. Logo, percebe-se isso como um processo de exclusão do que é diferente, do que “incomoda”. Diante disso, é fundamental refletir sobre a função social da escola enquanto espaço que garante direitos ao seu alunado. Mas

como garantir o direito à socialização e o pleno desenvolvimento de sujeitos homoafetivos que são, muitas vezes, excluídos e invisibilizados? De que maneira a escola contribui para a transformação da sociedade heteronormativa quando reforça e reafirma padrões dentro dela, colocando à margem sujeitos tidos como “diferentes”? Portanto, “não basta aqui que a escola *suporte* este aluno (pseudo) diferente, mas sim que efetiva e positivamente o reconheça, em sua identidade, em sua diferença.” (PEREIRA; BAHIA, 2011, p.61). Para tanto, é fundamental que se desenrolem práticas e discursos que acolham a diversidade e que desconstruam ideias estereotipadas e preconceituosas.

“Começaram a não querer ser vistos ou não estar acompanhados de uma criança gay.” (Maurício)

“Porque uma professora me chamou de viado e as crianças ouviam que era ser viado e era negativo ser viado e elas se afastavam de mim. E esse afastamento ocorreu em todos os anos até a chegada do Ensino Médio.” (Carlos)

Louro (2018, p. 35) afirma que “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo.”. Assim sendo, a homofobia conquista espaço dentro da escola e, na maioria das vezes, é ignorada ou reforçada pelos adultos (docentes e equipe diretiva).

“Eu tive muito esse processo sozinho. Foi sozinho, sabe? Eu nunca tive nenhum apoio de nenhum lado, apesar de nunca sentir que as minhas amigas e meus amigos da época iam me julgar. [...] mesmo assim eu não me sentia seguro.” (Augusto)

Além disso, o excerto acima aponta que o processo de construção da sexualidade e de assumir-se homossexual ocorre também a partir da solidão. A maioria lidou com os sentimentos, dúvidas e incertezas sozinho, sem receber apoio ou conselho de adultos. Ou então, omitiam seus sentimentos, paixões e desejos, mentindo para os outros e para si mesmos. Portanto, trata-se de um processo solitário justamente no momento em que deveriam receber apoio para não apenas se aceitarem “fora da norma”, como também, se expor ao mundo. Reitera-se que para heterossexuais não é uma necessidade afirmar a sua orientação sexual, uma vez que o padrão de normalidade considera que todos serão heterossexuais, logo, aquilo que foge da norma, precisa ser “reafirmado”. Portanto, “assumir” a condição de homossexual, bissexual, trans é um ato político, e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar alto preço da estigmatização.” (LOURO, 2018, p. 38). Ou seja, assumir uma sexualidade que não se encaixe no padrão heteronormativo é correr riscos, é estar condenado a sofrer violências e preconceito, e é claro, de estar numa condição de resistência e luta constante. Afinal, existe uma “organização social que considera a heterossexualidade monogâmica como ideal no plano sexual e afetivo.” (BORRILLO, 2010, p.87).

4.3 Violência escolar: as agressões que deixam marcas

“Eu apanhava por ser gay. Eu apanhava por enfrentar”. (Maurício)

A Organização Mundial da Saúde (2002, p. 5) define como violência



[...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra. outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

Também está diretamente ligada aos “valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjetivas”. (PEÇANHA, 2013, p. 5). As narrativas apresentam diferentes nuances da violência, por vezes escancarada, noutras naturalizadas. Foram apelidos, ofensas, ameaças, piadinhas, xingamentos e brigas que constituíram trajetórias e formaram sujeitos. A reação da vítima diante do ódio e preconceito gratuito é uma variável, há os que preferem se defender, intervir e discutir, outros que se silenciam e se afastam. Porém, o que é unânime é a existência da violência em suas vidas, o que exprime a existência de um padrão de normalidade e o ataque àquilo que é diferente, uma vez que “ao transformar a criança em aluno, a escola trabalha na homogeneização das diferenças.” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 858). Portanto, “a violência escolar, por inserir-se no fenômeno da violência mais geral, também incorpora em seu conceito essa violência sutil, estrutural, [...]” (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 48). As situações constantes de ofensas e piadinhas, retraem, de acordo com o entrevistado Augusto: “às vezes, quando eu tava, talvez, me sentindo mais seguro, eu voltava assim pra trás.”

Carlos ao relembrar algumas situações de violência escolar, comenta que a escola “era o pior lugar que eu poderia ir. [...] fiz karatê pra poder me defender, eu não aguentava mais apanhar na escola.”. Como a escola se transforma num espaço hostil e violento? E como garantir a segurança dos alunos e professores? Afinal, a escola enquanto instituição social deveria ser um espaço seguro e prazeroso, e não temido. A escola é um espaço de socialização entre os pares e é inegável que a realidade social lhe atravesse, como comenta João: “eu não me recordo assim de ter crescido ou de ter aprendido xingamentos e afins dentro de casa, eu fui ter contato com essas coisas na escola.” Para tanto, é importante refletir acerca da importância de um Projeto Político Pedagógico potente para a escola, assim como, uma equipe disposta a lidar com tais situações cotidianas, sem ignorá-las. Sabe-se que não é possível generalizar as práticas docentes, mas, ao longo da pesquisa, constatou-se que, a maioria das trajetórias escolares, foram marcadas pelo sofrimento. As marcas mais profundas não estão no professor que acolheu, mas naquele que fez sofrer. Conforme aponta Rolnik (1993, p.2), “as marcas são sempre gênese de um devir”, ou seja, são responsáveis pelas transformações efetivas que o ser humano passa e através delas (e com elas) cada um de nós se constitui enquanto sujeito.

Percebe-se ao longo das narrativas, descritas a seguir, um fator importante diante das agressões e violências: o silenciamento. Um silêncio que pode representar medo, exaustão ou conformidade. Indiferentemente da origem, esse silêncio requer atenção, afinal, estamos nos referindo a sujeitos, a forma como se sentem e o que pensam sobre si mesmos.

“Eu me acostumei com a questão do xingamento.” (João)

“Eu me senti agredido, mas naquele momento eu não tive reação. Eu não queria levar mais aquilo adiante. [...] A agressão por si já foi dolorosa demais e continuar naquele looping de falar sobre isso, era continuar ser ainda mais doloroso do que a própria agressão em si.” (Maurício)



“Cresci na escola sendo chamado de bichinha, de preto, de macaco, de cabelo de bombрил, de pau de fumo, então, pra qualquer apelido de preto que tivesse pra humilhar, eu tive.” (Carlos)

“Todas as situações de homofobia que eu vivi na escola, eu nunca denunciava, nem pros meus pais, nem para os meus professores. [...] foi um sofrimento silencioso durante a trajetória escolar toda, porque eu tinha vergonha de dizer que eu tava sofrendo homofobia, porque eu não era gay. [...]” (William)

É importante destacar que o entrevistado Carlos enfrentava também a violência fundamentada no racismo, o que intensificava ainda mais as agressões e xingamentos, conforme mencionado no excerto acima. Jesus *et al* (2008, p. 53), refletem acerca de situações desafiadoras que se desenrolam no âmbito escolar, como por exemplo, a não correspondência a concepções de gêneros.

A percepção de que existem pessoas diferentes de nós pode gerar desprezo e discriminação. A diferença é muitas vezes vista como ameaçadora, porque coloca em xeque crenças e valores. Não raro, a violência está relacionada à discriminação. Quando se rotula uma pessoa de “bicha”, por exemplo, não se olha para o que ela realmente é ou sente. Quase nunca se pensa no sofrimento que o estigma pode causar. O uso de rótulos negativos marca a pessoa e a desqualifica. As consequências para quem passa a ser identificado apenas por valores negativos são muito sérias, contribuem para o isolamento e a exclusão. (JESUS *et al*, 2008, p.53)

Logo, para o agressor, a violência verbal pode ser uma maneira de expor seu desconforto em ter suas crenças questionadas, ou apenas bruta exposição do ódio e preconceito; no entanto, tais situações afetam diretamente a vítima, que carregará essas marcas ao longo de sua vida.

“Quando eu era menor “não existia” ou pelo menos eu não tinha o conhecimento do termo homofobia, era tudo tratado como brincadeirainha.” (Maurício)

Como podemos descrever como uma “brincadeirainha” algo que fere a integridade de alguém? Por que alguns grupos passam por situações desconfortáveis e violentas e tampouco são vistos como vítimas? Quais são os mecanismos que permitem e validam essas “brincadeiras”? Tais situações e condições que sujeitos homoafetivos são expostos só escancaram a homofobia disfarçada de “brincadeira”. Tratamos como inofensivas as piadas e comentários que marcam vidas que constituem identidades e que reprimem sujeitos. O trecho a seguir reafirma essa questão:

“Eu lembro de ficar dentro da sala, várias vezes, de não sair da sala pra lancha, mesmo com fome, pra não sofrer aquelas agressões, pra não ser zoado na frente de todo mundo no intervalo. E eu lembro que foi, de fato, o ano (ao referir-se ao 7º ano) que de fato eu sofri o que podemos chamar de bullying hoje. Eram assédios de opressão, assim, seguidos.” (William)

Infelizmente, são histórias reais, vividas por sujeitos homoafetivos que sofreram dentro de um espaço que deveria acolhê-los. O medo de ser agredido lhes impedia de estar em lugares e situações que lhes eram direito como, por exemplo, o recreio. Para, além disso, enfrentaram a



dificuldade de nomear as situações que passavam. Afinal, anos atrás pouco se discutia sobre *bullying* ou preconceito no âmbito escolar. E esse histórico ainda assombra a escola, porém, é preciso urgentemente repensar ações, discursos e silenciamentos. Há uma linha muito tênue entre brincadeiras e ofensas/agressões e há, no meio disso tudo, sujeitos que estão constituindo suas identidades e subjetividades.

4.4 As ações docentes

Ao recordarmos de nossos professores, pensamos naqueles que nos marcaram positiva e negativamente, afinal, são muitos fatores que fazem com que nos aproximemos ou não de cada um deles. As narrativas evidenciam que os entrevistados guardam memórias de afeto, de repulsa e de gratidão sobre professores que perpassaram as suas trajetórias. Maurício recorda um exemplo de professor homossexual que vivia “escondendo-se” e reprimindo-se pra evitar o preconceito, o que lhe dava a certeza de que não queria aquilo para a sua vida.

Tratando-se do mesmo professor, Maurício afirma que, com ele,

“eu entendi que indiferente da posição que eu estiver, seja aluno, seja colega ou seja professor, eu vou ser agredido. [...] indiferente se eu ser um ser com mais ou menos conhecimento, eles vão me atacar por aquilo que eu sou.” (Maurício)

Diferente de Maurício que enxergou no professor um contraponto do que não queria ser, Augusto e Carlos exprimem a importância de ter recebido o apoio de professores homossexuais:

“Eu tinha dois professores que também eram LGBT’s, assumidos assim, criei um vínculo com eles, a gente conversava assim, na sala, sobre essas pautas. Eu me senti mais seguro”. (Augusto)

“Ela me deu aula de consciência de classe. [...] Por mais que eu soubesse o que eu era, sabia que era gay, mas ela me deu noção do era ser gay e que eu não tava sozinho.” (Carlos)

João faz referência a uma professora que ampliou seu leque cultural apresentando-lhe filmes, músicas e pessoas. A ampliação de repertório, o apoio, a afetividade na relação aluno-professor é fundamental para o reconhecimento do aluno enquanto sujeito que importa, assim como, construção das identidades e subjetividades. Além disso, tais memórias afirmam que a escola pode ser um espaço de acolhimento e de resistência, no entanto, isto requer profissionais preparados, ou minimamente, sensíveis e abertos a escutar e acolher os sujeitos. E para tal, é urgente investir em formação continuada para os docentes.

Ao recordar as lembranças de sua professora dos anos iniciais que foi a primeira a notar que ele era gay, o entrevistado Carlos relata que “ela deixava todo mundo ir ao banheiro, mas a mim ela não deixava ir ao banheiro.” Essas ações constantes revelam não apenas uma externalização do preconceito, mas também uma forma de controle do corpo. Diante dessa negação constante, o entrevistado conta que um dia acabou por fazer xixi nas calças e “ela foi até o meu lado e puxou minha orelha, ela levantou minha orelha e [...] graças a ela eu tenho problemas no meu ouvido.” Além disso, “todas as borrachas, lápis e régua que não era de acordo com o padrão dela, ela quebrava ou jogava fora. Somente os meus.” Essas são marcas que apenas



uma professora deixou traumas, psicológicos e físicos, impossíveis de serem anulados ou esquecidos.

“Ninguém fazia nada, professores, direção, coordenação.” (Carlos)

Diante dos relatos, percebemos uma omissão da maioria dos docentes (envolvidos nos contextos citados) e a ação dos gestores tampouco é mencionada, seja para acolher e/ou solucionar os episódios de agressões. É importante refletir sobre o quanto

A sexualidade ainda é considerada um grande tabu, encontrando-se dificuldades para lidar com dúvidas dos estudantes ou situações inadequadas no ambiente escolar. Isto pode resultar em sujeitos confusos ou excluídos por não se encaixarem naquele padrão estabelecido social e culturalmente. (FRANCO-ASSIS *et al*, 2021, p.13669)

Seffner (2011) reafirma o compromisso social que a escola possui, afinal, ela é responsável pela socialização dos sujeitos educativos e as políticas de promoção da diversidade sexual não podem ser vistas apenas como ações para grupos minoritários, pois envolvem todas as pessoas.

Ao longo de muitos anos, o currículo escolar tratava as questões da sexualidade apenas em disciplinas vinculadas a Ciências, mais precisamente, ao estudo do corpo humano. Diante disso, Maurício reflete sobre as aulas de Biologia, onde se tratava a questão reprodutiva num cunho religioso da procriação: “A gente não tá falando sobre sujeitos que são diferentes, sobre corpos que são diferentes, sobre experiências sexuais”. Portanto, é inegável a minimização da temática no contexto escolar, seja pelo desconhecimento do docente ou de uma “ordem vigente” - heteronormatividade - que se sobressai no currículo, ignorando as diferenças sexuais entre os sujeitos, e reforçando a existência de um padrão de normalidade.

A escola não precisa abordar eroticamente tais questões, mas sim, considerar as diferentes possibilidades da sexualidade, aproximando os sujeitos dos discursos docentes, ao invés de afastá-los e reprimi-los ainda mais, por não se “encaixarem” no padrão. Tampouco reduzi-las a apenas uma etapa da trajetória escolar, afinal, a sexualidade perpassa e transita pela escola a todo momento, ela pertence ao espaço e está viva em cada sujeito. Logo, “a escola precisa ser entendida como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e com a validação de determinadas formas de viver as sexualidades.” (LIMA, 2012, p. 4).

William recorda sobre dois professores que questionaram a sua sexualidade, um deles na frente de outros colegas, e afirma que “eu acho que poderia até existir uma tentativa de acolhimento [...] eu percebi que não eram figuras que, de fato, tinham um olhar homofóbico e preconceituoso, mas que não tiveram as melhores abordagens.” Assim sendo, não basta apenas ao docente estar aberto para falar sobre sexualidade com seus alunos, mas também, saber de que maneira fazer isso, sem expô-los ou violando a sua intimidade.

O excerto a seguir revela a importância do olhar atento e sensível, e do discurso docente, enquanto “reconhecimento” e apoio, afinal, professores do entrevistado Maurício realizaram um momento de conversa com o colegiado e ele recorda que: [...] naquele dia foi um dia que eu chorei muito por tudo aquilo, naquele momento eu me senti especial. Eu senti que ‘talvez meus colegas não vejam nada em mim, mas talvez as professoras de fato estão vendo.’” (Maurício). Portanto, para aqueles que, muitas vezes, estão à margem e excluídos, situações coletivas onde são notados e acolhidos lhes provocam a sensação de pertencimento, de estarem sendo assistidos.



Urge, então, a importância da Educação Sexual nas escolas, enquanto uma possibilidade de “trabalhar sobre os corpos de crianças, adolescentes e professores.” (BRITZMAN, 2018, p. 120).

“Eu acho que eu consegui cavar na escola esse espaço de liberdade e de não tornar a escola só o espaço do sofrimento, da dor e da repressão, porque eu precisei desenvolver minhas tecnologias de sobrevivência naquele espaço. [...] eu tornei a escola um espaço bom pra mim, porque, de fato, era um espaço muito hostil.” (William)

Essa narrativa se enquadraria em qualquer uma das categorias de análise dessa pesquisa, no entanto, acredito que seja importante apontá-la neste exato momento enquanto um convite para repensarmos as ações docentes e o papel da gestão, afinal, William revela uma luta solitária na qual ele mesmo “construiu” uma escola que pudesse “sobreviver”. Louro (2014, p. 62) reflete sobre a escola enquanto um espaço que produz diferenças e distinções, logo, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui.”. Assim sendo, ela reafirma as posições dos sujeitos, ensinando e naturalizando padrões excludentes.

4.5 A construção de subjetividades

“Tudo que a gente vive, marca o corpo da gente né? Então, não tem como eu dizer que eu não trago comigo hoje as marcas dessa trajetória toda.” (William)

Há diferentes concepções e interpretações acerca do conceito de subjetividade, considerando-a, neste artigo, como “[...] a experiência interior própria ao sujeito.” (JUNIOR, 2013, p.36). Diante disso, é importante refletir sobre o (des) controle que temos sobre as nossas próprias vidas, afinal, “a vida de uma pessoa, tanto quanto seus próprios modos de percebê-la, senti-la e entendê-la não são definidos absolutamente por ela mesma.” (JUNIOR, 2013, p.16). Sempre haverá interferências e condições alheias. Somos marcados por liberdade e subordinação. Conforme apontam Lopes e Dal’Igna (2012, p. 859),

O entendimento da subjetividade como resultado de experiências de si que conjugam inseparavelmente o dentro e o fora do sujeito permite-nos pensar o sujeito como uma organização criativa de processos dinâmicos e relacionais. Organização criativa porque sempre há a possibilidade de o sujeito “escapar” e/ou borrar as formas criadas para a sua captura – formas que geralmente o aprisionam a uma identidade, a um diagnóstico, a uma maneira de ser. Portanto, sem marcações fronteiriças entre o dentro e o fora do sujeito, é possível compreender que todo processo de subjetivação e, por extensão, as subjetividades se constituem de acordo com o que acontece em determinados espaços e tempos históricos.

Além disso, “os indivíduos aprendem desde muito cedo - eu diria que hoje 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.” (MEYER, 2018, p. 24). Os processos de formação, regulação e normalização desenvolvem-se no âmbito escolar, por mais que seja quase que “imperceptível”, eles estão acontecendo a todo instante, sendo validados e construindo as subjetividades dos sujeitos. Portanto, “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem,

hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.” (LOURO, 2014, p. 88). Conforme aponta Carlos, “a escola nada mais é que o reflexo da sociedade adulta.” Por isso, os processos de normalização da sociedade se estendem para dentro da escola.

“Eu não tinha o direito de me apaixonar. Não tinha o direito de amar e de ser amado por quem eu queria ser. Porque era proibido. Porque era pecado. Porque não era normal. Porque não era natural.” (William)

O entrevistado aponta a violação do direito de amar e ser amado. É importante refletirmos sobre as consequências que a negação e a ocultação de sentimentos geram nos sujeitos, podendo vir a se tornarem adultos inseguros e reprimidos. A insegurança e o medo podem interferir até mesmo nos processos de aprendizagem, uma vez que o aluno não se sente confortável naquele espaço tentando se encaixar em padrões que não lhe são cabíveis. João, durante a sua narrativa, reflete sobre as versões que foi criando sobre si mesmo e o quanto isso reflete na sua vida até hoje: “Não é sobre a pessoa que sou hoje, mas a pessoa que eu fui lá atrás”. Logo, não há como apagar ou ignorar as marcas que a escola deixa na vida dos sujeitos. Por isso, precisamos refletir sobre ela para que possamos torná-la um espaço seguro que respeita a diferença, que faz da diversidade uma potência e que valida todas as formas de amor.

Ao se deparar com a melhor experiência escolar, onde era notável a união da turma, o entrevistado relata, com muita emoção, que “eu estava emocionalmente derrotado. Emocionalmente muito frágil. Ali eu já tinha vários pensamentos suicidas, de não aceitação.” (Carlos). Isso reflete o quanto as agressões são internalizadas e a luta constante contra elas deixam marcas e constroem a subjetividade dos sujeitos.

“Acho que isso é uma coisa das pessoas gays. Uma facilidade em mentir. Acho que isso é uma coisa que a gente aprende desde muito cedo. Tanto o mentir que está tudo bem, quando não está. Quanto ao sentido de mentir, realmente mentir as coisas.” (João)

A fala de João reafirma o quanto as situações e os meios lhes ditam modos de ser como, por exemplo, mentir diante dos seus próprios sentimentos negando-os em prol de uma “aceitação”.

“Se eu estou num lugar que eu não conheço ninguém, eu fico extremamente atento a tudo, [...] apreensivo, ansioso, com medo que alguém tá falando, cochichando de mim.” (Carlos)

“Eu sinto que eu perdi muito da minha espontaneidade. [...] talvez se eu tivesse recebido estímulo pra ser aquela criança, eu seria outra pessoa hoje. Inclusive, eu acho que eu seria um outro tipo de homossexual hoje, né?” (William)

“Eu odeio pessoas tocando em mim porque eu acho que já querem me bater.” (Carlos)

“Como eu teria sido mais leve, menos rígido, menos firme comigo mesmo, se eu tivesse tido algum exemplo positivo.” (João)

As falas acima expõem as marcas que as suas trajetórias escolares lhes deixaram até hoje. Não foram fatos e experiências isoladas, mas vivências que, consciente ou inconscientemente, produziram modos de ser e existir, logo, subjetividades. Um movimento de dentro para fora e

vice-versa. O externo provoca mudanças no interior de cada um; e tais mudanças internalizadas são “postas para fora” em comportamentos, sentimentos e discursos.

“Imagina uma subjetividade que é toda construída a partir do se esconder, do não parecer, do não demonstrar. Uma subjetividade que é construída o tempo inteiro no se frear, no se policiar, para não se denunciar, para não se mostrar, para não deixar alguém perceber.” (William)

A narrativa de William nos provoca a pensar sobre como as subjetividades são construídas a partir de comportamentos e atitudes que são influenciadas por um meio social, sendo, portanto, históricas e sociais. Existe um meio que reforça espaços e molda os sujeitos dentro de um padrão existente, logo, atitudes como “se esconder” são estratégias para tentar se encaixar ou, então, tornar-se “invisível”. Para Filho e Martins (2007, p. 17) “a subjetividade se produz na relação das forças que atravessam o sujeito, no movimento, no ponto de encontro das práticas de objetivação pelo saber/poder com os modos de subjetivação: formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito, de uma estética de si.” Logo, construímo-nos sujeitos a partir das trocas, dos discursos, das ações e das memórias. Nas relações entre pares, entre um com o outro e conosco mesmos, internalizamos conceitos e normas. Transformamos nossos jeitos de ser e agir. Escondemos nossa essência para se enquadrar em padrões. Atribuímos sentido àquilo que nos acontece e perpassa. Logo, a produção e construção das subjetividades dos sujeitos homoafetivos acontecem em diferentes espaços e de diferentes formas. Há relações de poder envolvidas na qual o “normal” dita aquilo que está certo, aceitando, negando, silenciando e reprimindo o “diferente”. A escola, por sua vez, é uma das instâncias que participa dos processos de subjetivação, pois através dela se desenrolam práticas, discursos e jogos de poder.

5 Considerações finais

A pesquisa trata diretamente sobre a sexualidade de sujeitos homoafetivos refletindo sobre a construção de subjetividades dentro da escola, instituição inserida na sociedade que é atravessada pelas questões sociais e, desta forma, foi possível compreender os percursos escolares dos sujeitos homoafetivos envolvidos na pesquisa. Os resultados obtidos demonstram que as experiências e histórias de vida dos entrevistados são marcadas por subjetividades construídas ao longo das suas trajetórias escolares. Os discursos e ações moldaram formas de ser e estar no mundo, considerando as normas vigentes, neste caso, a heteronormatividade e o binarismo de gênero. Tais normas se afirmam e validam na e pela diferença presentes naquilo que é tido como “estranho” ou “anormal”.

As relações estabelecidas dentro do espaço escolar são marcadas pela violência que se desdobra a partir de agressões físicas e verbais e até mesmo pelo silenciamento. Também vivenciam um processo doloroso de aceitação daquilo que se é, na qual os sujeitos negam a sua sexualidade ou tentam escondê-la. Tal questão faz com que se sintam invisibilizados e até mesmo sejam mais solitários, afinal, ocupam espaços como o dos “excluídos”.

Os atores educativos, como professores e gestores, são apresentados como peças-chave nas trajetórias, uma vez que é neles que muitos encontraram amparo e apoio, sentindo-se acolhidos nas suas diferenças. Porém, há casos em que silenciaram situações, sem atuar no combate à homofobia. Ou então, tiveram abordagens insensíveis. Tais ações revelam o despreparo profissional para lidar com a diversidade sexual, assim como, para encarar e

desconstruir as normas vigentes e combater o preconceito. Portanto, a escola trata-se de uma instância social na qual, a maioria dos sujeitos permanece longos anos de suas vidas, aprendendo, convivendo, se ressignificando e construindo suas subjetividades. Dentro dela, há extensões da sociedade, como a heteronormatividade, os estereótipos e o preconceito. Portanto, “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 2018, p. 38) E todos os atores corroboram com isso, seja através da violência, do discurso, do silêncio ou de práticas excludentes. A “escola precisa ser entendida como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e com a validação de determinadas formas de viver as sexualidades.” (LIMA, 2012, p. 4). Para isso, é importante que se reconheça a diferença enquanto realidade escolar, assim como, que cada sujeito educativo reconheça a si mesmo e a sua identidade cultural, afinal, “tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado ‘natural’”. (CANDAU, 2008, p.26). Por fim, a escola torna-se um potente espaço para construção de “uma ação pedagógica destinada a modificar a dupla imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como uma disfunção afetiva e moral.” (BORRILLO, 2010, p.106).

Referências

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 141p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 85-111.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2018, p.1-226.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.13-36.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**; v.19, n. 3, p. 14-19, 2007.

FRANCO-ASSIS, Greice Ayra; SOUZA, Ediane E. F. de.; BARBOSA, Adriana G. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p.13662-13680 feb. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-130>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GELATI, Fábio Cesar. A escola como instituição socialmente construída. **Roteiro**, v. 34, n. 1, p. 79–92, 2010.



JESUS, Beto; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola:** uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. Ed. Especial, revista e ampliada. São Paulo: ECOS, Comunicação em Sexualidade, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. 2000. Narrative interviewing. *In:* BAUER, Martin.; GASKELL, George B. (ed.). **Qualitative researching with text, image and sound:** a practical handbook. p. 57-74. London: Sage Publications.

JUNIOR, Achilles Delari. **Vigotsky:** consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Editora Alínea, 2013.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade, docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set., 2012.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo sobre educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª reimpressão, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro – Posições**, v. 9, n. 2, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado.** 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MATOS, Thais A. V. de. **Gênero e sexualidade na escola:** o paradoxo da in/exclusão. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021. 149p.

MELO, Talita G. Reis; SOBREIRA, Maura V. Silva. Identidade de Gênero e Orientação Sexual: perspectivas literárias. **Temas em Saúde**, V. 18, João Pessoa, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In:* LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo sobre educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª reimpressão, 2018.

MIGUEL, Samuel Santos; PIZZOL, Gustavo Dal; DEMARCO, Taisa Trombetta. Homossexualidade, homoafetividade e bissexualidade. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, 2017, Videira SC, v. 2, p. 1 - 10, 2017.

NUNES, Hariagi Borba. “**Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo:** as sapata, os viados, as bicha!”: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **World Report on Violence and Health.** Geneva: World Health Organization Press, 2002.

PASSARELLI, Maria Alice M. O gestor e seus desafios na construção da escola democrática. **Revista Intellectus**. Out-Dez 2009.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educar para a diversidade**: entrelaçando redes, saberes e identidades. Curitiba: IBPEX, 2010.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2016.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v.1, n.2, p. 1-15. 1993. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 09 maio 2023.

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero**: neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Editora Katechesis, 2011, 200p.

SILVA, Adriana N. do Nascimento. **Homossexualidade**: do preconceito aos padrões de consumo. 1 ed. Rio de Janeiro, 2015.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**, abr./set., 2006.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, 2011.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v.18, n.1, p.45 – 55. 2010.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, SATO, Ana Maria Leny. (org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 147-167, 2012.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário. Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**: revista de Ciências Sociais. Porto Alegre. v. 14. n. 2. p. 325-340, 2014.



Recebido em março de 2023.

Aprovado em junho de 2023.