



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

KEITH DAIANI DA SILVA BRAGA

**HOMOFOBIA NA ESCOLA: ANÁLISE DO LIVRO DE OCORRÊNCIA
ESCOLAR**



Presidente Prudente
2014

HOMOFOBIA NA ESCOLA: ANÁLISE DO LIVRO DE OCORRÊNCIA ESCOLAR

Keith Daiani da Silva Braga

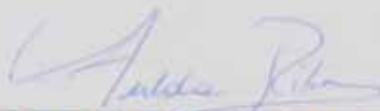
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

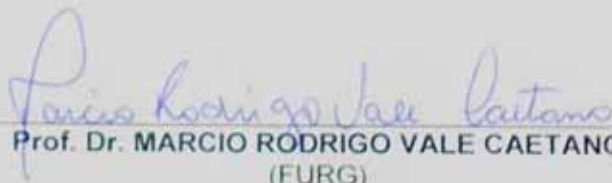
Orientadora: Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro



BANCA EXAMINADORA



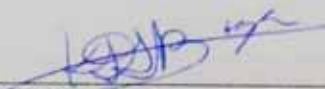
Profa. Dra. **ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO**
(ORIENTADORA)



Prof. Dr. **MARCIO RODRIGO VALE CAETANO**
(FURG)



Profa. Dra. **TANIA SUELY A. MARCELINO BRABO**
(UNESP/MARÍLIA)



KEITH DAIANI DA SILVA BRAGA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 05 DE JUNHO DE 2014.

RESULTADO APROVADA

FICHA CATALOGRÁFICA

B794h Braga, Keith Daiani da Silva.
Homofobia na escola : análise do livro de ocorrência escolar / Keith Daiani da Silva Braga. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
200 f.

Orientador: Arilda Inês Miranda Ribeiro
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Homofobia. 2. Livro de ocorrência escolar. 3. Narrativas de educadores/as. I. Ribeiro, Arilda Inês Miranda. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

A todas e todos que na luta pela Educação se indignam diante da violência de gênero e sexualidade.

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos foi imaginada e ensaiada por mim em vários momentos durante o mestrado. Sempre que alguém me ajudava seja com a indicação de uma autora/autor, evento interessante ou simplesmente me dizia palavras de estímulo, martelava em minha cabeça “não devo esquecer de agradecer na minha dissertação”. Entretanto, nesse momento tão mágico percebo que foram muitas as pessoas carinhosas, atenciosas, companheiras e solidárias que fizeram parte de minha trajetória de pesquisa, mais do que minha mente seria capaz de recordar. Deste modo, expresso aqui meu imenso “Obrigada” a todos e todas que talvez não tenham sido citados nas linhas abaixo. Não mencioná-los/mencioná-las em nada apaga a importância que tiveram no momento em que se fizeram presentes.

Agradeço também:

À minha mãe e meu pai por terem me ensinado a amar e valorizar a escola a ponto de eu nunca ter me afastado dela. Sou grata por vocês acreditarem, contrariando muita gente, que sair de casa aos dezessete anos para morar em outra cidade “somente” para cursar Pedagogia era uma belíssima escolha.

À minha orientadora Profa. Dra. Arilda Ines Miranda Ribeiro, que conheço e admiro desde a graduação. Obrigada por ter me acolhido e guiado com competência nessa caminhada, bem como por seu companheirismo, carinho e amizade.

Ao Vagner Matias do Prado, mais que um amigo de grupo de pesquisa um grande parceiro nos estudos de gênero e sexualidade, pela amizade, preocupação, estímulo e diálogos teóricos que certamente influenciaram a escrita dessa dissertação.

À Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente-SP que autorizou nossa pesquisa e às Escolas que aceitaram participar.

À Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, membro da banca, por primeiramente ter me recebido de braços abertos em sua disciplina sobre gênero e educação na UNESP de Marília -SP e também por seus apontamentos tão pertinentes à dissertação.

Ao Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano, também membro da banca, por sua leitura e considerações cuidadosas no exame de qualificação bem como por, através de seus textos, ter me inspirado a lutar cada vez mais pela escola.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente-SP, bem como, à todos os professores e professoras, em especial ao Prof. Dr. Cristiano

Amaral Garboggini di Giorgi, que junto da Profa. Dr. Maria de Fátima Salum Moreira arguiu e sugeriu aprimoramentos sobre meu projeto no Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação. Meu muito obrigada também aos funcionários da seção de pós-graduação: Cintia, Ivonete, Karina e André.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, membro suplente da banca, pelos diálogos, recomendações e estímulos em eventos, no já referido Seminário de Pesquisa e nas aulas da Disciplina “Cultura, Diferença e Diversidade: Temas, Problemas e Abordagens em Investigações Acadêmicas” ministrada pela mesma junto à Profa. Dra. Arilda Ines Miranda Ribeiro.

À Profa. Dra. Eliane Maio por ter aceitado participar como membro suplente da banca no exame de qualificação e defesa.

À Tamae do Escritório de Pesquisa e ao Jackson do Audiovisual da FCT/UNESP pela disponibilidade e gentileza sempre que precisamos de seus auxílios.

Aos colegas e amigos da Pós-Graduação por compartilharem dúvidas, anseios e conquistas. Em especial a Taluana, Estefani, Juliana Jardim, Jamilly e Marcos Vinícius.

Ao Jorge e a Elaine por fazerem do mestrado uma etapa mais prazerosa, alegre e divertida.

Aos grandes e antigos amigos e amigas: Cassiana, Ricardo, Rafael, Alessandra e Adriene. Em inúmeras conversas que tivemos aprendi muito.

Meu “Muito obrigada” também aos amigos Jéssica e Elicardo pelo enorme carinho, amizade e companheirismo.

Ao Daniel, meu irmão, por seu orgulho e crença de que eu poderia fazer mil coisas.

À Maryna pelo amor, amizade e admiração. Nada seria o mesmo sem você.

Por fim à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por financiar integralmente esse estudo.

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?

Beatriz Preciado

RESUMO

O objetivo da nossa dissertação de mestrado em Educação - vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos, Diferença e Valores- é compreender como o Livro de Ocorrência Escolar, instrumento institucional utilizado em algumas escolas públicas brasileiras para registrar os acontecimentos que prejudicam o funcionamento dessas instituições no que diz respeito ao comportamento das alunas e dos alunos, traz os relatos sobre as violências de natureza homofóbica que se desenvolvem no espaço educacional. A homofobia, em linhas gerais, relaciona-se a atitudes de violência (física, psicológica) e posicionamentos que – mesmo implícitos – quando materializados, atuam como um mecanismo de interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais (ainda que expressados por sujeitos heterossexuais) não heterocentrados e/ou não representados pelos padrões identitários de gênero. Deste modo, o presente estudo financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, desenvolvido em doze escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental II e Médio de Presidente Prudente-SP, busca atender os seguintes objetivos específicos a partir da análise dos Livros de Ocorrência Escolar: levantar os relatos que se relacionam ao tema da homofobia; analisar o conteúdo e a frequência com que esses relatos aparecem; e identificar os possíveis posicionamentos das educadoras e dos educadores que registraram o ocorrido bem como as atitudes tomadas por todo o corpo da escola diante da problemática. Para tanto, seguimos as orientações metodológicas da Análise Documental no desenvolvimento da pesquisa e adotamos como referencial teórico as contribuições de autores que propõem problematizar a educação a partir da corrente de pensamento pós-estruturalista e da Teoria Queer. Como resultados, identificamos um conjunto de trinta e uma ocorrências sobre o tema, relatados, sobretudo por educadores e educadoras. As narrativas interessantes para a pesquisa denotam que no espaço escolar: há por parte dos/das docentes vigilância das normas regulatórias de gênero; a violência homofóbica se desenvolve predominantemente a partir da injúria, sendo vítimas e agressores alunos /alunas e até mesmo docentes; os encaminhamentos dados pela gestão escolar são em maioria expressos por meio de advertências verbais e comunicado as mãe, pais e responsáveis; e os posicionamentos das/dos educadoras/res e gestoras/res diante de situações de homofobia variam desde aqueles que na construção do relato utilizam-se de expressões como “ofensa homofóbica” “preconceito com a orientação sexual” e “discriminação” até os registros que sugerem a resolução da violência por meio da discríção de estudantes considerados/as não-heterossexuais.

Palavras-chave: Homofobia. Livro de Ocorrência Escolar. Narrativas de Educadores/as.

ABSTRACT

The aim of our master's dissertation in Education - linked to the research line called Formative Processes, Values and Difference- is to understand how the School Book of Occurrence, institutional instrument used in some Brazilian public schools to record the events that affect the functioning of these institutions with regard to student behavior, brings the reports about homophobic violence that develop in the educational space. Homophobia, in general, relates to attitudes of violence (physical, psychological) and positions - even implicit - when materialized, act as a mechanism for interdiction, surveillance and control of sexual behavior (albeit expressed by Subject heterosexual) not heterocentric and / or not represented by patterns of gender identity. Thus, the present study funded by the Research Foundation of the State of São Paulo - FAPESP, developed in twelve schools of the State Public Elementary and Middle II of Presidente Prudente, SP, seeks to meet the following specific objectives from the analysis of school books of Occurrence: to survey of the reports that relate to the topic of homophobia; analyze the content and frequency of these reports appear, and to identify the possible positions of educators who reported the incident and the actions taken by the whole body of the school about the issue. To do so, follow the methodological guidelines of Document Analysis on the development of research and adopted as theoretical contributions from authors who proposes thinking problematic about education from the current post-structuralism thought and Queer Theory. As results we have identified a set of thirty-one occurrences on the subject, reported by educators, especially. The narratives interesting to the research denote that in schools: there from educators surveillance of regulatory norms gender; homophobic violence develops predominantly from the insult, being victims and perpetrators pupils / students and even teachers, and the positions of teachers and managers in situations of homophobia range from those in the construction of the account are used by expressions such as "homophobic offense" "prejudice against sexual orientation" and "discrimination" until the records suggest that the resolution of violence through the discretion of students considered non-heterosexual.

Keywords: Homophobia. School Book of Occurrence. Narratives of Educators.

LISTA DE SIGLAS

CEMESPP	–	Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPESP	–	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC	–	Faculdade de Tecnologia
FCT/UNESP	–	Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista
HIV/AIDS	–	Vírus da Imunodeficiência Humana/ Síndrome da imunodeficiência adquirida
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBT	–	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LOE	–	Livro de Ocorrência Escolar
NUDISE	–	Núcleo de Diversidade Sexual na Educação
ROE	–	Registro Eletrônico de Ocorrências Escolares

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo do projeto inicial	21
Quadro 2: Resumo do projeto reformulado.....	24
Quadro 3. Resumo do projeto atual.....	25
Quadro 4: Dados sobre os Livros de Ocorrência acessados em campo	36

LISTA DE MAPAS

Mapa 1:Localização das Escolas Estaduais da Cidade de Presidente Prudente-SP	126
Mapa 2:Localização das Escolas Estaduais participantes da pesquisa no mapa da exclusão social do CEMESPP (2000).	128
Mapa 3: Número de ocorrências consultadas nas escolas participantes.....	130
Mapa 4: Porcentagem de ocorrências relacionadas ao tema em relação ao total consultado.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO 1: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
1.1. As ideias iniciais.....	21
1.2. O novo projeto.....	23
1.2.1. A pesquisa qualitativa do tipo documental.....	26
1.3. Construção do material empírico da pesquisa.....	28
1.3.1. O estranhamento das escolas.....	29
1.3.2. As estratégias utilizadas em campo para a exploração dos documentos.....	31
1.3.3. As dificuldades encontradas no percurso.....	33
1.4. A organização, avaliação e exploração do material produzido em campo.....	35
1.5. Os documentos.....	37
2. CAPÍTULO 2: O LIVRO DE OCORRÊNCIA ESCOLAR.....	49
2.1. O livro de ocorrência e os instrumentos de disciplinarização.....	54
2.2. Vigilância, sanção normalizadora e exame.....	62
2.3. Para além dos registros de “indisciplina”: o que podemos encontrar nos Livros de Ocorrência?.....	74
3. CAPÍTULO 3: O CONCEITO DE HOMOFOBIA	84
3.1. Sexismo e heterossexismo.....	88
3.2. Androcentrismo.....	93
3.3. Heteronormatividade.....	98
3.4. Homofobia como guardiã da heterossexualidade.....	108
4. CAPÍTULO 4: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO (PRÉ-ANÁLISE) E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: AS OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À HOMOFOBIA	119
4.1. O contexto.....	119
4.2. Análise das ocorrências selecionadas: Homofobia na escola – conversando com as ocorrências sobre o tema.....	133
4.2.1. Vigilância das normas de gênero.....	133
4.2.2. Injúrias: as palavras revestidas de homofobia.....	145
4.2.3. Roberto e Henrique: tecendo histórias de restrições.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	190

INTRODUÇÃO

A escola, como define Guacira Lopes Louro (1997), é um espaço onde as diferenças se apresentam muitas vezes como um problema. Com sua rotina extremamente rígida: horário fixo de entrada e saída, aulas predeterminadas, intervalo com minutos e segundos contados, espera-se que tudo que aconteça dentro deste ambiente não saia do esquema previsto.

Se o sinal “bate” às 13 horas, as alunas e alunos que chegam cinco minutos após essa marca podem ser penalizadas/os. Alguns minutos a mais no banheiro pode impedir que o/a estudante regresse para a aula que estava em andamento. Longe de nos enveredarmos na discussão de “certos” e “errados” ou de como a escola deve organizar os horários ou utilização de suas dependências, o que pretendemos destacar é que esse esquema tão rígido e homogeneizante que prevê a hora de comer, de entrar, onde sentar, o tempo para realizar determinada tarefa, o estágio que se deve estar nesta ou naquela série, nem sempre é seguido por todos/as, situando-se aí a natureza de muitos conflitos.

Os conflitos definidos pelos membros escolares como “disciplinares” são apontados como um dos maiores problemas que as escolas enfrentam. A disciplina é entendida neste contexto como obediência às regras e normas ditadas pela escola. Assim quando um/a aluno/a demora no banheiro, não faz a atividade no tempo considerado ideal, briga com os/as colegas, derruba seu alimento no intervalo sujando o pátio ou quando não comparece vestindo adequadamente o uniforme da escola, é rotulado de indisciplinado/a.

No entanto, temos que pontuar que muitas vezes essa noção de indisciplina extrapola essas regras consideradas básicas de convivência escolar. A menina ou o menino que faz um comentário com conteúdo sexual, ou que expressa uma opinião destoante dos demais pode ser visto como indisciplinado/a também. Assim, em muitos momentos para a escola a disciplina se traduziria naquilo que se espera que o/a aluno/a seja em todos os sentidos, incluindo muitas vezes gostos pessoais, sexualidade, visões de mundo, religião, entre outros.

O problema é que o/a aluno/a não entra na escola e deixa para fora do portão suas marcas, histórias de vidas, hábitos, costumes, entre outras tantas características que fazem dele/a um sujeito único. Assim, esse aluno ou aluna ao ingressar na escola tem muitas vezes duas possibilidades de ser percebido: como bom/boa ou como mau/má aluno/a. O bom/boa aluno/a compreende aquele/a estudante que não só tira notas boas, mas também não causa problemas para a escola.

O/a mau/má aluno/a, pode até tirar notas “azuis”, mas sua presença incomoda ou causa transtornos no meio social. A princípio pode-se pensar que são aqueles ou aquelas alunas que falam demais, que respondem aos/as professores/as ou entram em brigas com colegas. Mas também podemos associar a figura aluno/aluna não desejável àqueles/as que não correspondem aos padrões de identidade de gênero e sexualidade.

Muitos pensam como argumenta Caetano (2011), que a sexualidade não é um dos temas da escola. No entanto, em consonância com o autor, acreditamos que o espaço educacional é atravessado por diversas práticas e saberes que estão diretamente relacionados com a sexualidade, pois é sabido que a instituição, por seu caráter histórico de normatização, também é responsável pela reiteração e manutenção das hierarquizações que envolvem o gênero e sexualidade.

Isso fica mais explícito quando pensamos a intensa propaganda heterossexual que é feita nas instituições de ensino. Em síntese, como explica Miskolci (2012) toda uma prática de ensinar pautada em pressupostos heterocêntricos. Biologia, português ou matemática, não importa a aula, os textos, ilustrações, problemas e poemas, sempre contaram com personagens e histórias heterossexuais.

Louro (1999) argumenta que a escola está empenhada em transformar os meninos e meninas em homens e mulheres *de verdade*. Por meio da já mencionada propaganda heterossexual, e por desaprovações, ainda que sutis, de comportamentos não heterossexuais, em outras palavras, com mecanismos homofóbicos.

Esses artifícios são utilizados como forma de manter os alunos e alunas dentro do que é socialmente valorizado. Em diversos momentos em que o tema da sexualidade surge na aula, a professora ou professor com sua formação e, bem como, suas ideias, visões de mundo, experiências (que também não ficaram do lado de fora da sala quando ela/ele entrou para ensinar) interferem no modo como conduzirá – se é que vai deixar o tema tomar algum espaço em sua aula predeterminada – a discussão sobre o assunto. Esta é encaminhada, em muitos casos, de modo a reforçar valores e práticas que terminam por caracterizar aqueles e aquelas que não atendem ao padrão social estimado como errados, inapropriados, ou simplesmente excêntricos, participantes de uma minoria que deva apenas ser tolerada para não tomar muito tempo da escola e, conseqüentemente, da regra geral, a normal.

Entretanto, os “diferentes” na escola, aqueles e aquelas que quebram a rotina, o ritmo homogêneo, são também em muitos casos os que causam essa mesma sensação em outros segmentos da sociedade. Os negros e negras, os gordos e gordas, as mulheres, os/as

deficientes são percebidos historicamente como inferiores, e essa percepção tem seu reflexo no espaço escolar.

Não raras são as ocasiões em que um aluno/aluna quando vai proferir um xingamento a um/uma colega use expressões como: “macaco”, “baleia”, “viado”, “mulherzinha”, “sapatona”, “retardado”, “aleijado”. Esses insultos têm associação direta com as representações que a sociedade tem dos grupos sociais a que essas palavras se referem.

Essas práticas não são executadas somente por estudantes, mas em muitos casos indiretamente alimentadas nas próprias aulas. Afinal, quantas vezes a descrição de um conto lido pela professora ou professor não se referia a uma princesa de pele clara e cabelos lisos? Quantos heróis e representações dos meninos nos desenhos e histórias continha um personagem que não atendessem a um estereótipo de homem malhado e forte? Quantos personagens principais eram deficientes? E quais histórias de amor não eram heterossexuais?

A precariedade de representações e visibilidade de outras possibilidades de identificação por parte dos/as alunos/as que não atendem ao padrão branco, hetero, judaico-cristão, demarcam o lugar de quem é mais e quem é menos, não só para a escola, mas para a sociedade como um todo. Claro que avanços nesse sentido já foram propiciados à escola, com programas e propostas de respeito à diversidade, mas no cotidiano de muitas instituições de ensino essas ações são realizadas em datas específicas, enquanto o resto do ano permanece esquecido.

Até essa forma de inserção da temática dissemina representações, pois ao se destinar um dia específico para que a aula seja diferente e se fale dos negros/negras, mulheres, deficientes e homossexuais, a ideia que se passa é que durante o ano todo se tem aulas normais, para gente normal, aí um dia é cedido, solidariamente, para se discutir o respeito ao/à outro/a. Esse outro é sempre externo, o que foge da regra estabelecida, o excêntrico, que precisa de uma aprovação mínima dos superiores. Assim com essa discussão pautada na inclusão periférica, alunas e alunos continuam sendo alvo de violências e restrições que impedem suas vivências na escola como algo prazeroso, estimulante e seguro.

Muitos relatos dos *Livros de Ocorrência Escolar* – caderno onde se registram as situações indisciplinadas e de violência cometidas pelos alunos e alunas – ilustram bem essa relação desigual imposta entre os alunos e alunas que atendem e os que não atendem aos estereótipos de sujeitos desejáveis. No passar das páginas evidenciam-se casos de alunos e alunas, procurando a direção escolar e os professores e professoras por estarem sofrendo ofensas racistas, deboches, chutes por serem gordos/as, chacotas e ridicularizações por serem homossexuais.

Deste modo, encontramos no Livro de Ocorrência uma oportunidade de entrar em contato com os relatos acerca da vulnerabilidade que alguns alunos e alunas – tidos como diferentes – vivenciam no espaço escolar e passamos a direcionar o presente estudo de mestrado nesse objeto de pesquisa.

Assim sendo, o objetivo da nossa dissertação de mestrado em Educação é compreender como o livro de ocorrência traz os relatos sobre homofobia, entendida como todo um conjunto de ações que tem por fim restringir qualquer sexualidade não pautada na lógica heterossexual. Também nos atentaremos para a perspectiva dos/das autores/as do Livro de Ocorrência: as professoras, professores, mediadoras/es, coordenadoras/es e diretoras/es.

Procuraremos deste modo, levantar os relatos que se articulem ao tema da homofobia, a frequência com que aparecem nos Livros de Ocorrência de doze escolas de Presidente Prudente-SP e compreender de que modo é encaminhado um caso de homofobia no espaço educacional, tanto no que diz respeito ao direcionamento burocrático (registrar, chamar os/as envolvidos/as, aplicar penalizações, arquivar o registro) quanto à perspectiva de quem escreve o documento, em sua maioria professoras e professores.

Destarte, essa dissertação está dividida em seis partes, contando com a presente introdução, seguido de quatro capítulos e as considerações finais da pesquisa.

No primeiro capítulo *O percurso metodológico* procuraremos apresentar: as motivações para a pesquisa, as ideias iniciais, as dificuldades encontradas, bem como as ferramentas metodológicas e as orientações teóricas que nos guiaram no percurso do estudo.

O segundo capítulo *O Livro de Ocorrência Escolar* tem como objetivo: descrever o documento, suas finalidades nas escolas de Presidente Prudente - SP, bem como aproximar a discussão das considerações de Foucault acerca do poder disciplinar, como forma de dar destaque para o uso dos livros enquanto um dos meios de se “manter” a disciplina no espaço escolar. Apresentaremos também, no item *Para além dos registros de “indisciplina”: o que podemos encontrar nos Livros de Ocorrência?* uma breve discussão acerca da variedade de ocorrências sobre temas como: racismo, sexualidade, homofobia entre outros, que podem ser encontrados nos documentos escolares.

No terceiro capítulo *O conceito de Homofobia* nosso intuito é fazer uma breve reflexão teórica sobre o tema. Destacamos o conceito alinhado às concepções sobre: sexismo, heterossexismo, androcentrismo e heteronormatividade. Também evidenciamos a importância de se compreender a homofobia a partir das problematizações de gênero.

O quarto capítulo desdobra-se em dois subcapítulos: *Pré-análise* e *análise das narrativas escolhidas*. No primeiro nos atentaremos à contextualização das escolas

participantes bem como índice de relatos encontrado. Já o segundo subcapítulo se refere a nossa discussão em que privilegiamos o debate sobre as formas de vigilância dos corpos dos alunos e alunas para a produção de masculinidades e feminilidades hegemônicas, discutimos também a injúria como a forma mais empregada da homofobia se expressar no espaço escolar e, por último, apresentamos o caso de dois alunos que enfrentam a homofobia em suas trajetórias escolares.

A dissertação se encerra nas considerações finais seguida das referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1: O PERCURSO METODOLÓGICO

Gostaríamos de expor, primeiramente, que nossa concepção de metodologia não abarca somente um conjunto de técnicas que devem ser seguidas à risca para a finalização de um trabalho e das quais cada pesquisador/a pode dispor independente de suas visões de mundo e de suas relações com o objeto da pesquisa. Mais que isso, concebemos metodologia como “[...] fundamentos e processos, nos quais se apoia a reflexão [...]” (OLIVEIRA, 1998, p. 21), ou seja, na construção da investigação cujos resultados preliminares procuramos expor nessa dissertação, nossa metodologia trata-se de um percurso construído dentre outros possíveis (OLIVEIRA, 1998).

O objetivo deste capítulo é apresentar este *percurso*. Pretende-se realizar uma reflexão sobre nossas escolhas e suas limitações, desde as ideias iniciais, as mudanças, o referencial teórico e os procedimentos adotados para analisar e selecionar os dados, a organização destes, as dificuldades encontradas. Acreditamos que essa problematização é muito importante para que se tenha claro que o que apresentamos trata-se de uma interpretação sem pretensões de verdade.

O tema da nossa pesquisa é a homofobia na escola. A escolha da temática e a própria ideia de se iniciar uma investigação em nível acadêmico nasceu da vontade de discutir, aprender e compreender melhor esta questão que, apesar de presente na minha¹ trajetória de vida, passou a me inquietar no início de minha carreira como professora das séries iniciais.

Trabalhei em município próximo de Presidente Prudente-SP em uma turma de Ensino Fundamental I. Nessa escola, vivenciei diversas dificuldades do “ser” professora, das quais, as minhas experiências pessoais somadas às pistas derivadas da minha graduação em Pedagogia na FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP, bem como minha participação no grupo de pesquisa NUDISE (Núcleo de Diversidade Sexual na Educação), me auxiliaram a reconhecer que estava diante de um problema silencioso, mas devastador, que se alastrava pelo espaço educacional no qual estava inserida.

Era frequente escutar nos corredores, hora do intervalo ou mesmo em discussões entre as/os alunas/os em sala um ou outro xingamento homofóbico, entretanto, a situação passou a chamar mais atenção, quando passaram a se direcionar para um único aluno de minha turma.

¹ Há uma variação pronominal no texto entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. Nos trechos em que está no singular referem-se a experiência pessoal da pesquisadora. As partes que estão no plural referem-se às reflexões da pesquisa, que é permeada tanto pela contribuição da orientadora quanto dos autores utilizados.

O ápice do “problema” se deu quando o aluno passou a frequentar a escola com um colar de pérolas – geralmente usado por meninas – e tanto os/as colegas de sala quanto alguns funcionários/as da escola faziam questão de destacar como aquilo parecia inapropriado.

Não coloco aqui em pauta se o aluno era ou viria a se autoidentificar um dia como homossexual ou qualquer outra forma/expressão de sua sexualidade que não fosse heterossexual, mas o enorme esforço – silencioso – que a organização escolar fazia para evitar que essa ideia não se apresentasse como possibilidade, e mais especificamente, por meio da interrupção do comportamento/gosto/vestimenta que ele mostrava ser diferente.

A partir de mecanismos de vigilância o comportamento do aluno era analisado e se constituía em pauta em encontros casuais na sala das professoras e professores, além de preocupação para a gestão escolar. Levantava-se a hipótese de chamar a mãe e o pai para avisar que o aluno estava indo com aquele colar para a escola, o que me parecia demasiado absurdo, pois não era proibido usar colar na escola, e ninguém chamaria as/os responsáveis de uma menina para informar tal coisa.

O que quero destacar aqui é que a partir do momento que os/as demais alunos/as da sala perceberam a reprovação – ainda que parecesse sutil – da escola perante o acessório escolhido pelo aluno, este passou a sofrer importunações diárias. Eram piadas, provocações pra que ele se exaltasse, pois quando se exaltava se acentuava a forma – identificada pelos outros como “afetada” – dele reagir à provocação, com fala ofegante e nervosismo, isso quando não demonstrava que ia cair em choro.

O ponto central é o quanto a leitura que toda a equipe escolar faz de um aluno pode colocá-lo numa situação de risco, em que ele está sujeito a todo tipo de violência – seja física ou verbal, psicológica – apenas por não corresponder àquilo que é valorizado na sociedade e, conseqüentemente, na instituição de ensino. Nesse caso, a violência contra alunas e alunos que são lidos como transgressores das normas de gênero e sexualidade hegemônica era interpretada como fruto do próprio comportamento inadequado destes/as alunos/as, sendo assim automaticamente culpa deles/as mesmos/as de estarem na posição de alvos de piadas, de apelidos jocosos, de imitações caricatas, entre outros.

Diante da ânsia de compreender tudo isso passei a ler sobre o tema das sexualidades na escola. Voltei a estabelecer contato com o grupo NUDISE que frequentava na época da graduação e cheguei a apresentar um artigo sobre homofobia na escola, na semana da Educação da FCT/UNESP. Este trabalho apresentado representava a aproximação – muito preliminar ainda – que havia estabelecido com alguns autores e autoras que encontrei durante

a busca por respostas, entre eles: Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, Zulmira Borges, Miriam Abramovay entre outros.

Na rotina de leituras sobre os temas da homofobia, sexualidades, *bullying* na escola, o papel do professor e a violência escolar, escrevi um projeto de mestrado e me dediquei de modo mais sistemático e acadêmico às questões que me suscitavam interesse. Aprovada no processo seletivo da Pós-Graduação na FCT/UNESP tinha como proposta inicial estudar “Homofobia escolar sob a perspectiva de professores e professoras do Ensino Fundamental de Presidente Prudente-SP”.

1.1. As ideias iniciais

O projeto inicial tinha como foco de estudo os professores do Ensino Fundamental, e se pautava na coleta de dados baseada no uso de entrevistas como técnica metodológica. Para sintetizar as ideias do projeto sem alargar muito sua descrição elaboramos o quadro abaixo com os pontos principais:

Quadro 1: Resumo do projeto inicial

PROJETO INICIAL: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
OBJETIVO	QUESTIONAMENTOS	
Objetivo Geral: identificar e analisar os posicionamentos dos professores e professoras a respeito da homofobia, de forma geral, pretende-se averiguar quais estratégias os professores/as adotam diante das manifestações homofóbica.	Os professores já presenciaram homofobia na escola? O que eles entendem por homofobia? Fazem relação entre homofobia e bullying? Homofobia e “brincadeiras”? Qual o encaminhamento é dado quando um aluno é vítima de homofobia na escola? O que o professor faz quando presenciam uma situação de violência homofóbica?	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTIONAMENTOS	PROCEDIMENTO ESPECÍFICO
Objetivo Específico 1: Traçar um panorama da homofobia nas escolas brasileiras, considerando um recorte temporal que compreenderá os anos 2000 até a atualidade.	Quais pesquisas estudaram o tema da homofobia na educação? Qual referência teórica? Quais resultados?	-Revisão bibliográfica. -Levantamento bibliográfico da questão em específico nos catálogos da CAPES referente ao período escolhido.
Objetivo Específico 2: Compreender, com base na bibliografia selecionada, como a homofobia desdobra-se nas escolas e de que forma os professores e as professoras estão inseridos nesse processo.	As pesquisas indicam que a homofobia se expressa por meio de violência física ou verbal? Há intervenções? O que os/as professores/as pensam a respeito disso?	-Levantamento bibliográfico da questão em específico nos catálogos da CAPES referente ao período escolhido. - Leitura e organização dos resultados que

		correspondem a esse objetivo.
Objetivo Específico 3: Levantar e analisar as informações que os professores/as selecionados possuem a respeito do que é homofobia e de suas manifestações na sala de aula.	O que os professores escolhidos entendem por homofobia? Há casos em sua escola? Se, sim, de que forma? Física? Verbal? Há intervenção (suspensão, advertência, reunião com pais) dos professores/as?	-Revisão bibliográfica - Questionários aplicados em uma amostra aleatória para escolher os professores. -Entrevista com os professores/as escolhidos
Objetivo Específico 4: Levantar e analisar as informações que os professores/as têm sobre sexualidades não hegemônicas e averiguar quais os posicionamentos dos professores/as a respeito dos direitos LGBT	O que os professores sabem sobre a homossexualidade e transexualidade? O que ele pensa sobre direitos LGBT também no espaço escolar?	-Revisão bibliográfica -Entrevista com os professores escolhidos

Assim, com esse projeto e ideia traçada me reuni com minha orientadora para lapidar o projeto de pesquisa para a submissão à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para concorrer a uma bolsa de mestrado. O questionamento principal em relação ao projeto foi o fato de outras pesquisas sobre o tema já utilizarem essa metodologia, a dificuldade de selecionar os professores que ofereceriam elementos interessantes – ainda não contemplados – para o estudo, entre outros. Além disso, não havia elemento que não fora estudado que pudesse trazer outras questões importantes para a problemática. A partir disso, minha orientadora me questionou como podíamos discutir a violência escolar por um ângulo ainda não destacado. Falei dos documentos existentes nas escolas onde há os registros dos casos de indisciplina e violência e ela me sugeriu que fizesse uma análise documental.

A princípio fiquei insegura, pois não tinha cogitado a hipótese de analisar os Livros de Ocorrência Escolar e por não conhecer o funcionamento deste instrumento nas escolas de Presidente Prudente-SP. Desse modo, o primeiro passo foi visitar as escolas, fomos a oito escolas, das dezenove estaduais do município, para conhecer como eram os livros.

Nesse primeiro contato percebi que em sua maioria as ocorrências eram escritas pelos professores, o que preservava o objetivo da pesquisa de estudar por sua perspectiva, e que em algumas instituições eles eram extensos ou subdivididos, chegando a dezesseis cadernos, por exemplo, só de anotações sobre um ano letivo. Ao questionar o que continha nos livros todas as escolas responderam que eram os relatos dos casos de indisciplina, registro de faltas e casos de violência entre os alunos. A partir daí levantei se os casos sobre conflitos referentes a

sexualidade eram escritos e – como já imaginava – algumas responderam que não e outras que sim, mas que em menor número.

Nesse período me dediquei também à seleção e leitura de teses, dissertações e artigos que tinham o Livro de Ocorrência Escolar como objeto de pesquisa. Entre elas destaco o trabalho de Ana Lucia Ratto (2004), que se valia de uma perspectiva foucaultiana e um artigo intitulado “Indisciplina na escola: uma questão de gênero?” publicado no periódico “Educação em Revista” do ano de 2002 de autoria de Maria de Fátima Salum Moreira e Lilian Piorkowsky dos Santos, que observava nos Livros de Ocorrência, entre outros pontos, a relação entre gênero e indisciplina escolar.

Após constatar que o Livro de Ocorrência tratava-se de uma fonte ainda não estudada para a finalidade escolhida e concordando com os/as autores/as que indicavam que a problemática da homofobia precisava ser estudada por outros aspectos diante de um número relativamente baixo de teses e dissertações sobre o assunto, reformulei o projeto de acordo com a nova possibilidade investigativa.

1.2. O novo projeto

Sob o título de *O olhar docente sobre homofobia através do Livro de Ocorrência Escolar* meu projeto foi aprovado pela FAPESP² e assim saí da sala de aula para a dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao prosseguir com a ideia de tomar os relatos dos/as professores/as como narrativas, ou seja, uma versão sobre determinado acontecimento, tínhamos como norteador de análise a História Oral, que acreditávamos que por contemplar a subjetividade e a experiência individual como componentes importantes para a compreensão dos processos de constituição dos sujeitos, nos guiaria nas pesquisas de campo, nas quais não nos pautaríamos em apenas coletar os dados inscritos nos livros, mas compreenderíamos todo o contexto em que o documento estava inserido, o que se daria por meio das conversas e observações realizadas nas horas que passaríamos na Unidade Escolar coletando os dados.

De fato estes procedimentos nos guiaram no início da pesquisa, pelos motivos já citados acima, no entanto no decorrer dos levantamentos e leituras bibliográficas percebemos que o aproveitamento/inspiração que o método nos propiciava não era de fato a aplicação do mesmo, sendo assim era arriscado assumir seu uso, pois a aplicação do método História Oral pressupõe “a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam,

² Processo FAPESP nº 2011/16746-6.

acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2004, p.18). E em nossa pesquisa não tínhamos como objetivo realizar entrevistas.

Deste modo, reformulamos o modo como encaminharíamos metodologicamente a pesquisa, concentrando-nos em compreender a pesquisa qualitativa documental. Concomitante às preocupações metodológicas continuávamos procurando ampliar o levantamento e leitura do material bibliográfico que nos ajudaria a discutir os dados. A bibliografia está alinhada, sobretudo, à perspectiva teórica pós-estruturalista, além de incluir as contribuições de autores ligados à Teoria Queer que se propunham a pensar a educação.

A adoção dessa corrente de pensamento se deu primeiro devido ao contato desde minha graduação com o NUDISE que estuda os teóricos dessa vertente. Em segundo lugar, porque nas leituras sobre o tema da homofobia na escola, percebemos que estamos em consonância com os autores e autoras que enxergam a escola como um local de disputas, jogos de poder, investimento disciplinar, construção das identidades e subjetividades, regulação da sexualidade assim como propício a ressignificação, lugar onde as resistências também criam e recriam novas formas de conceber as relações ali estabelecidas. Assim, com as novas reformulações o projeto atual tem os seguintes delineamentos:

Quadro 2: Resumo do projeto reformulado

PROJETO REFORMULADO: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
OBJETIVO	QUESTIONAMENTOS	
Objetivo Geral: Analisar, por meio dos registros encontrados nos livros de ocorrências escolares escolas públicas estaduais do ensino fundamental II e médio da cidade de Presidente Prudente-SP, a visão dos educadores/as a respeito da homofobia e comportamentos não heterocentros.	Os professores relatam os casos de homofobia no livro de ocorrência escolar? Como eles relatam? Quais são os casos de homofobia? Quais as atitudes são tomadas diante dos casos de homofobia? Que posicionamentos podemos identificar nas narrativas dos professores?	
OBJETIVO ESPECÍFICO	QUESTIONAMENTOS	PROCEDIMENTO ESPECÍFICO
Objetivo Específico 1: Levantar os relatos referentes à homofobia, encontrados nos livros de ocorrências escolares, das escolas públicas de Presidente Prudente.	Há registros sobre homofobia? O registro é feito no mesmo dia ou posteriormente?	-Revisão bibliográfica. -Análise documental

<p>Objetivo Específico 2: Apresentar um levantamento da frequência das unidades escolares, sobre as ocorrências homofóbicas e temas correlatos, com o objetivo de criar um mapeamento das áreas em que as escolas estão localizadas.</p>	<p>Quantos registros de ocorrência foram encontrados? Em que escolas há maior número? Onde essas escolas estão localizadas?</p>	<p>-Revisão bibliográfica. - Organização e apresentação dos dados em tabelas e gráficos. - Inserir as escolas estudadas em um mapa da exclusão social para contextualizar onde foram coletados os dados. -Apresentar de forma sistematizada e organizada o número de ocorrências que dizem respeito a homofobia bem como sua frequência por escola.</p>
<p>Objetivo Específico 3: Analisar as ocorrências descritas pelos/as professores/as e diretores para identificar os posicionamentos implícitos em seu discurso, bem como quais atitudes foram tomadas por parte da direção escolar a respeito dessas ocorrências.</p>	<p>Como foi feito o registro? Que posicionamento podemos identificar dos/as professores/as em relação ao caso? Qual a medida tomada pela direção escolar diante do fato?</p>	<p>-Revisão bibliográfica - Análise das ocorrências escolhidas mediadas pelo referencial teórico adotado.</p>

Por fim, por meio da participação nas disciplinas do programa de Pós-Graduação (“Delineamentos metodológicos de Pesquisa em Educação”, e as disciplinas relacionadas de uma forma ou de outra ao tema da pesquisa); em eventos científicos, nos quais contamos com contribuições e questionamentos tanto de docentes como de alunos/as; além do Seminário de Pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, no qual nosso trabalho foi arguido pelos/as professores/as do programa, realizamos as últimas alterações no projeto atual, cuja síntese se apresenta no quadro abaixo.

Quadro 3. Resumo do projeto atual

PROJETO ATUAL: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
OBJETIVO	QUESTIONAMENTOS	
<p>Objetivo Geral: Compreender a partir do Livro de Ocorrência Escolar das Escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental II e Médio de Presidente Prudente- SP a violência de natureza homofóbica que se desenvolve no espaço educacional.</p>	<p>Há casos de homofobia escritos nos Livros de Ocorrência Escolar? Quem são os autores? Os professores e professoras relatam os casos de homofobia no livro de ocorrência escolar? Como elas/eles relatam? Quais são os casos de homofobia? Quais as atitudes são tomadas diante dos casos de homofobia? Que posicionamentos podemos identificar nas narrativas dos/das professores/as?</p>	
OBJETIVO ESPECÍFICO	QUESTIONAMENTOS	PROCEDIMENTO ESPECÍFICO

Objetivo Específico 1: Levantar os relatos referentes à homofobia, encontrados nos livros de ocorrências escolares, das escolas públicas de Presidente Prudente.	Há registros sobre homofobia? O registro é feito no mesmo dia ou posteriormente? Implícitos ou explícitos?	-Revisão bibliográfica. -Análise documental
Objetivo Específico 2: Apresentar o conteúdo e a frequência com que esses relatos aparecem, bem como caracterizar as áreas onde as escolas estão localizadas.	Quantos registros de ocorrência foram encontrados? Em que escolas há maior número? Onde essas escolas estão localizadas? Que tipo de violência aconteceu?	-Revisão bibliográfica. - Organização e apresentação dos dados em tabelas e gráficos. - Inserir as escolas estudadas em um mapa da exclusão social para contextualizar onde foram coletados os dados. -Apresentar de forma sistematizada e organizada o número de ocorrências que dizem respeito a homofobia bem como sua frequência por escola.
Objetivo Específico 3: Identificar os possíveis posicionamentos dos educadores e educadoras que registraram o ocorrido bem como as atitudes tomadas por todo o corpo da escola diante da problemática.	Como foi feito o registro? Que posicionamento podemos identificar dos professores em relação ao caso? Qual a medida tomada pela direção escolar diante do fato?	-Revisão bibliográfica - Análise das ocorrências escolhidas mediadas pelo referencial teórico adotado.

1.2.1. A pesquisa qualitativa do tipo documental

Como exposto, para alcançar os objetivos delineados, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa do tipo documental. A pesquisa qualitativa em linhas gerais não tem por intuito principal medir ou enumerar eventos estudados, e nem sempre emprega ferramentas estatísticas no momento de análise dos dados. O foco de interesse são questões amplas, que se desenvolvem durante o estudo. Engloba dados descritivos sobre pessoas, problemas sociais, lugares, geralmente com a finalidade de captar – ainda que parcialmente – a percepção dos sujeitos envolvidos no contexto investigado (GODOY, 1995).

Ainda que neste trabalho tenhamos organizado alguns dados em um quadro e mapas, as informações foram numeradas e classificadas para uma melhor apresentação, haja vista que trabalhar com documentos de instituições diferentes (muitas escolas), períodos diferentes, e lugares diferentes exige uma organização sistemática para que não se perca na diversidade de narrativas uma contextualização e panorama geral. Deste modo afirmamos que o objetivo de agrupar não foi de legitimar coisas do tipo “em Presidente Prudente a homofobia é assim...”

ou “as escolas de determinada área são mais homofóbicas”, pois sabemos dos limites de alcance da pesquisa, que tem o caráter de discutir as formas que apareceram de registro da homofobia e não contabilizá-los friamente para que a questão seja considerada relevante ou não.

Pensando numa pesquisa qualitativa alinhada com o referencial teórico adotado, acreditamos que a escola é “[...] assim como outras extensões sociais, um local marcado por identidades e subjetividades em processo constante de (re) construção [...]” (FRANCO, 2009, p. 36), o que implica que o/a pesquisador/a saiba que as respostas não estão prontas, que os documentos não falam por si mesmos, que é necessário tecer a linha de interpretação, problematizar os pontos que são importantes e não somente aqueles que se repetem numericamente, discutir quem está autorizado a falar, como é essa fala, quais os posicionamentos identificáveis nas narrativas escolhidas, bem como os silêncios, os vazios, as lacunas que abrem e (re) afirmam determinados padrões sem precisar dizê-los abertamente.

Uma das principais vantagens da análise documental, como ressalta Cellard (2008) consiste em se tratar de uma forma de entrar em contato com os dados sem que a presença da/do pesquisadora/o interfira nos resultados, ou seja, sem que a pesquisadora/o influencie o sujeito. Por outro lado, o documento, via de regra, trata-se de um material que a/o pesquisadora/o não domina: “[...] a informação [...] circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (CELLARD, 2008, p. 295-296).

Sendo assim, há grandes desafios para trabalhos com os documentos escritos, presentes desde a seleção do material. Deve-se localizar os textos a partir da confiabilidade e da representatividade para os objetivos da pesquisa e lançar mão também de informações complementares e até mesmo fontes orais para compreender a estrutura interna do documento e a mensagem contida no texto (CELLARD, 2008).

A própria definição de *documento* se constituiu em desafio. Cellard (2008) indica que a análise documental esteve por muito tempo ligada à pesquisas sobre um passado remoto ligadas à História, de forma que, nessa perspectiva eram considerados documentos, textos, sobretudo, de arquivos oficiais. Entretanto, a partir das transformações nos paradigmas da História (como disciplina), ligadas, sobretudo, à Escola dos Anais, a noção de documento ganha um caráter mais globalizante, ampliando-se. Sendo assim:

[...] tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No

limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. (CELLARD, 2008, p.296-297).

Em síntese, o documento “[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, [...] as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p. 297). O que se pretende destacar é que existe uma multiplicidade de fontes documentais e a pesquisa documental exige “[...] um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento” (CELLARD, 2008, p. 298).

Sendo assim, os documentos selecionados para nossa pesquisa (os já mencionados Livros de Ocorrência das escolas participantes), podem ser classificados como fontes públicas, por tratarem-se de documentos das escolas públicas e de acordo com a realidade de cada escola são arquivados – organizados e registrados, seja por ano letivo, ou acompanhar toda trajetória escolar das alunas e dos alunos – ou não arquivados.

Entretanto, cabe destacar que cada ocorrência pode ser considerada um documento em particular, exatamente por relatar um fato específico, por ter uma autora ou autor próprio e por poder apresentar, ainda que existam generalidades, uma estrutura própria adotada para registrar a situação ocorrida. As ocorrências podem ser ainda fontes primárias, em que a/o própria/o autora/o vivenciou o que relata, sendo este o principal caso, ou seja, em que as/os professoras/es registram uma situação ocorrida em sala de aula. Há ainda casos em que se trata de fontes secundárias, ou seja, em que a/o autora/o do registro o faz de acordo com o relato dos participantes, geralmente quando o texto é de autoria de diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores ou professoras/es- mediadoras/es.

Esses aspectos serão mais bem explorados ao longo da dissertação, trataremos agora de como se deu o contato com as escolas, as dificuldades encontradas e as estratégias para a exploração dos documentos.

1.3. Construção do material empírico da pesquisa

Com a análise documental escolhida como forma de construir o material empírico da pesquisa, iniciamos o primeiro contato com as escolas que posteriormente – não todas – seriam estudadas. O critério para a escolha das escolas se pautou na voluntariedade, já que

sabíamos que a escassez de ocorrências sobre o tema era uma hipótese, então pensando em não restringir ainda mais os dados, convidamos todas as escolas estaduais para participar.

A escolha pelas escolas estaduais da cidade de Presidente Prudente³ se deve ao fato destas serem responsáveis por oferecer o Ensino Fundamental II e Médio, período em que os alunos ingressam com aproximadamente 11 anos. Ou seja, início da adolescência, que para o ECA⁴ (Estatuto da Criança e do Adolescente) se dá a partir dos 12 anos. Nessa fase há uma valorização cultural de determinadas posturas e expectativas ligadas à sexualidade, consideradas mais “corretas” no processo de “abandonar” a infância. Estas estão associadas à normatização identitária sexual, que tende a desvalorizar os que fogem da norma heterossexual. Assim, acreditávamos que os casos de homofobia seriam mais relatados nas escolas que compreendem esse nível de escolarização.

1.3.1. O estranhamento das escolas

De início a pesquisa causou grande estranhamento nas gestoras e gestores das escolas visitadas. Já na primeira instituição, após explicarmos o tema que estudaríamos a partir do livro de ocorrência, recebemos a resposta categórica: “não!”. As/os gestoras/es não compreendiam o motivo de termos nos dirigido àquela escola, uma vez que, lá o problema nunca havia existido, afinal “eram crianças” e os problemas ali giravam em torno de coisas “bobas” como: “chamou o amigo de boboca”, “derrubou o lanche da colega no intervalo” entre outras ocorrências que, segundo algumas gestoras/res, não seriam interessantes para nossa pesquisa.

Mesmo insistindo que o fato de não encontrar nada também se configurava em dados de pesquisa as respostas passaram a se pautar no fato de o Livro de Ocorrência ser sigiloso, dizer respeito à vida escolar do aluno e aluna, não podendo assim ser disponibilizado para a consulta de terceiros, incluindo pesquisadores/as.

Sem sucesso nas primeiras visitas às Unidades Escolares, partimos para o diálogo com algumas Supervisoras de Ensino, para que explicassem para as/os gestoras/es que nenhum dado ou nome pessoal dos alunos e alunas ou mesmo da escola seria divulgado na pesquisa, de forma que não havia riscos para a escola que participasse. Após esse primeiro contato, conseguimos autorizações para realizar a exploração dos dados em quatro escolas.

3 Atualmente a Rede Estadual de Ensino de Presidente Prudente-SP conta com 19 escolas de Ensino Fundamental II e Médio.

4 ECA Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, estabelece no Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

O estranhamento diante da temática se estendeu em algumas instituições mesmo após o consentimento em participar da pesquisa. Em uma das escolas, no final de um dia de trabalho com o livro, a diretora solicitou nosso caderno de campo para fotocopiar. O caderno de campo de uma/um pesquisadora/o pode ser algo confuso, com lógica própria ou mesmo conter *insights*, comentários ao lado das folhas sobre possíveis ideias e problematizações que surgem durante a anotação dos relatos, de forma que num primeiro momento pode ser inadequada sua exibição para outras/os leitoras/es. Ainda assim, disponibilizamos o caderno de campo, cuja cópia a diretora nos relatou que ficaria guardada na instituição.

Em outra escola o critério de segurança era a regra de que só podíamos fazer as consultas na presença da coordenadora ou diretora. Essa situação também foi complicada, pois, com horários e outras funções a cumprir nos disponibilizavam curtos períodos e dias espaçados para que pudéssemos realizar a exploração, que se tornava lenta, tendo em vistas os prazos que uma pesquisa de mestrado exige.

Após a exploração do material e registro das ocorrências no caderno de campo nessas duas primeiras escolas, pudemos perceber que os dados eram ainda escassos, decidimos então fazer uma reunião com a Dirigente Regional de Ensino para que esta pudesse intervir, auxiliando a mediação com os/as gestores/as das escolas que não estavam participando da pesquisa.

A partir dessa mediação e circulação do ofício que autorizava e recomendava a colaboração com a pesquisa em todas as escolas estaduais do município, conseguimos novas reuniões com as/os gestoras/es e passamos de quatro para doze escolas pesquisadas. As justificativas para a negativa das escolas restantes eram o fato de estarem participando de outras pesquisas no momento ou persistirem na preservação do sigilo dos documentos de ocorrência.

Durante o processo de solicitar autorizações e mesmo de exploração do material – com exceção de algumas escolas – ficou bastante evidente o desconforto por parte de alguns membros das escolas diante da presença da pesquisadora, principalmente durante o trabalho com o Livro de Ocorrência (manuseio, leitura, anotações e cópia dos registros). O que é compreensível, levando em conta a entrada de um membro estranho em um espaço com uma rotina já definida, com sujeitos previamente conectados, somado ao tema em particular que suscitava perguntas e desconfianças na escola.

1.3.2. As estratégias utilizadas em campo para a exploração dos documentos

Com o Livro de Ocorrência em mãos realizamos, primeiramente, a denominada “leitura flutuante” sobre os documentos, como nas primeiras escolas não sabíamos como proceder diante do documento, decidimos que primeiro leríamos todo o Livro sem paradas, anotações ou qualquer outra intervenção. Deste modo, passamos a perceber logo na primeira leitura uma tendência na forma de registro: primeiro a data, o nome dos/das envolvidos/as, somente depois a descrição de uma situação de violência ou de indisciplina, e por fim as assinaturas das/dos alunas/os ali evidenciados, seguidas – nem sempre – da assinatura dos professores/as e/ou diretoras/es.

Após essa primeira “visão de sobrevoo”, ou seja, uma leitura superficial, passamos a anotar tudo que havia no Livro de Ocorrência em um caderno que chamamos de “Diário de campo” enxergando aquele contexto como um campo de pesquisa, um lugar onde produziríamos nossas informações para compor e discutir nossa problemática de estudo. A estratégia de transcrever literalmente todo o conteúdo dos Livros era uma forma de revisitarmos aquelas páginas em um momento posterior fora do ambiente escolar, procurando compreender como aquele documento funcionava, quem estava autorizado e de que forma, a falar sobre os fatos da escola.

Depois da consulta e registro das informações na primeira escola, acreditávamos que não seria mais necessário proceder com a transcrição total das ocorrências pois achávamos que já havíamos compreendido a forma de escrita e as tendências a ser mais explorada naquele documento, podendo assim nas próximas fases proceder à coleta exclusiva dos relatos ligados à temática da pesquisa.

No entanto, a segunda escola veio a abalar essa segurança frente ao documento. Percebemos que a forma de registro era diferente, nessa instituição utilizavam-se fichas. Mas não sabíamos o que eram essas fichas. Precisávamos descobrir porque algumas ocorrências estavam neste formato e outras não. Porque diferentemente da primeira escola os relatos das/dos diretoras/diretores eram raríssimos, enquanto dos/das professores/as eram a maioria. E o motivo de uma diferença tão grande no volume de informações entre elas (170 ocorrências na primeira e 1300 na segunda referentes a um ano letivo).

Passamos então, a novamente fazer o registro integral para analisar com calma em momento posterior (fora do campo) em que contexto era produzido aquele documento. Nesta escola, nossa estratégia de registro além de ser integral contou com os esclarecimentos de alguns membros da escola que, diferentemente de outras, manifestaram desejo de colaborar

com a questão da homofobia por ter problemas dessa natureza com alguns/algumas estudantes.

Nesse momento da pesquisa, sentimos a necessidade de conhecer outras metodologias de campo, ainda que sem a pretensão de aplicá-las, mas com o intuito de estudar estratégias utilizadas por outras/os pesquisadoras/es em campo diante da interação com os sujeitos. A partir da leitura de alguns artigos sobre a observação participante, passamos a nos inspirar nessa metodologia, principalmente, por nos percebemos como um “observador sendo observado o tempo todo” e por não poder “tapar olhos e ouvidos” para o que acontecia ao nosso redor, de forma que todas as interações com os sujeitos do espaço escolar foram registradas para reflexão posterior.

Sendo assim, enquanto fazíamos a leitura do Livro de ocorrências, foi frequente interlocuções por parte dos membros das instituições tanto para eventuais perguntas como “O que você está anotando?”, “Porquê se interessou por esse relato?” ou “Porquê você estuda esse tema?”. Muitas vezes também, quando sentíamos que havia abertura por parte das gestoras e gestores pudemos realizar perguntas sobre o funcionamento do documento, sobre determinado relato ou, ainda, sobre alunos/as recorrentes nos registros.

De forma específica, na segunda escola em que a pesquisa foi realizada, uma das coordenadoras nos indicou os livros e as ocorrências que estavam relatando os casos de homofobia, ainda que não identificados nos relatos. Desse modo, além do caderno no qual as ocorrências eram transcritas, mantivemos um caderno apenas para as anotações que nos eram fornecidas para a compreensão de alguns relatos que não identificaríamos como homofóbicos sem tal auxílio, além de conter impressões sobre o contexto e demais informações fornecidas pela escola.

Pontuamos que essa fase do trabalho foi extremamente cansativa, pois transcrevemos manualmente mais de mil narrativas, das quais pouquíssimas seriam utilizadas no estudo. Ainda assim, realizamos tal tarefa por ainda acreditar que não havíamos compreendido suficientemente aquele livro de ocorrência, que de fato tinha extrema importância para os/as professores/as daquela instituição, haja vista que encontramos nesse percurso, por exemplo, ocorrências em que as/os professoras/es diziam para a direção o que pensavam, suas insatisfações, entre outros aspectos.

A partir da terceira e quarta escola não fazíamos mais a transcrição integral por conta do tempo e porque não havia mais necessidade, pois, percebemos que os tipos de registro se dividiam em fichas ou cadernos. Passamos, então, após a leitura superficial, a identificar as ocorrências sobre homofobia e temas correlatos. Em seguida, procurávamos os relatos que

tinham ligação com os primeiros escritos, por exemplo, se a/o mesma/o aluna/aluno que sofreu a homofobia de alguma ocorrência que copiamos tinha mais alguma ocorrência de violência sofrida, ainda que essa não fosse categorizada por quem registrou como homofobia, para estabelecer relações posteriores ou simplesmente traçar encontros com outras ocorrências.

Assim, depois de registrar esse primeiros relatos integralmente, copiávamos aqueles que tinham nos chamado a atenção para outras discussões que faríamos no nosso estudo, como por exemplo, as ocorrências de racismo e as de controle das sexualidades dos/as alunos/as, mesmo os considerados heterossexuais. No final, voltávamos às questões interessantes, quando percebíamos que havia abertura no espaço escolar no qual estávamos inseridos para o diálogo, fazíamos algumas perguntas sobre aquelas ocorrências selecionadas.

Seguimos essa estratégia nas escolas seguintes até o final, transcrevendo literal e integralmente as ocorrências relacionadas estreitamente ao tema e as que usaríamos para exemplificar outras questões também interessantes na discussão da pesquisa. No que tange a forma como era usado o livro de ocorrência ou as fichas no dia a dia da escola (quem guardava, levava até os professores, etc.) procurávamos descobrir tais informações com os diretores/as e/ou coordenadores/as e professoras/es da escola quando nos eram mostrados os livros por meio de uma pequena entrevista informal.

1.3.3. As dificuldades encontradas no percurso

Em todo o processo de leitura e seleção das ocorrências tivemos algumas dificuldades, que em muitos momentos pareciam desanimadoras a ponto de repensarmos inúmeras vezes a viabilidade do caminho metodológico escolhido. A princípio, como já explicitado anteriormente, foi dificultoso conseguir as autorizações para realizar a pesquisa, levando em conta que o tema causava desconforto em muitos das/dos gestoras/es com quem conversamos. Deste modo, durante o tempo em que realizávamos o trabalho em uma escola não sabíamos se outras aceitariam participar da pesquisa, e se não aceitassem teríamos que rever todo o projeto que estava pensado com base em pelo menos metade das instituições inclusas.

A questão das “negociações” com as escolas terminou por demandar muito tempo, pois em muitos casos o/a diretor/a não podia nos receber na primeira, segunda ou até terceira vez em que comparecíamos na Unidade Escolar porque surgiam outros compromissos ou uma reunião de última hora que comprometia o encontro já marcado. Assim, com uma lista de dezenove escolas para apresentar a proposta de pesquisa, considerando que fomos mais de

uma, duas ou três vezes em pelo menos oito dessas, percebemos o quanto desgastante foi essa etapa. É possível que surja o questionamento, porque não falar com todos e todas ao mesmo tempo em uma reunião maior? Tentamos. No início a ideia da pesquisa era essa, porém os/as gestores/as têm suas agendas próprias com datas e problemas a resolver diferentes, impossibilitando essa alternativa.

De todo modo, passado esse obstáculo, lidamos com outro: “Não temos o livro do ano que você precisa!”. Em muitos casos escutamos essa frase quando finalmente estávamos autorizadas a realizar a pesquisa. Procuramos entender porque algumas escolas arquivavam os livros e outras não, se a princípio, pelas informações passadas pela Diretoria de Ensino, todas as escolas utilizavam livros de ocorrência.

Percebemos então que algumas escolas se livravam dos livros dos anos anteriores. Sendo assim, nestes casos, encontrávamos apenas os livros do ano corrente. Diante do fato, optamos por analisar os livros que nos era oferecido, sem delimitar o ano, já que nos últimos anos especificamente na região de Presidente Prudente desconhecíamos algum tipo de intervenção sobre a temática em especial nas escolas estaduais que pudesse comprometer/alterar seriamente os dados.

O tempo para a leitura também era um complicador, pois trabalhar com pilhas e pilhas de cadernos de ocorrência demanda tempo, cuidado e atenção para não deixar passar aquelas poucas que nos serviriam na pesquisa. No entanto, diante do estranhamento das escolas só podíamos fazer essa leitura ou na sala da diretora – o que significava somente quando a mesma pudesse nos receber – ou em outro espaço no qual alguém poderia nos acompanhar como a coordenadora, professora mediadora, entre outros, também com seus horários predefinidos e que, muitas vezes, comprometiam o rendimento diário de leitura.

Por fim, outros problemas menores foram surgindo como: a caligrafia que impedia a identificação do que estava escrito, páginas coladas que podiam se rasgar se tentássemos ler, ocorrências em fichas grampeadas, ou mesmo casos de “desaparecimentos” de cadernos de um dia para o outro.

Entretanto, convém ressaltar que, apesar dessas dificuldades, acreditamos que o trabalho de ler, selecionar e anotar as ocorrências dentro da escola possibilitou-nos ganhos que não conseguiríamos se por acaso pudéssemos retirar o livro de ocorrência da escola para analisá-lo na Universidade ou em casa. Frequentar as escolas nos proporcionou ver de perto o cenário no qual aqueles fatos aconteceram.

No convívio com as professoras, professores, diretoras, diretores, coordenadoras e coordenadores, passamos a entender melhor como eram realizados os registros. Em vários

momentos presenciei o livro ou ficha de ocorrência saindo da sala da coordenadora ou diretora e voltando com o aluno ou aluna que acabara de cometer algum ato considerado indisciplinar ou violento. Na sala do/da diretor/diretora pude presenciar também os procedimentos “pós-ocorrência”: às vezes apenas uma conversa – a denominada “advertência verbal” – e em outras ocasiões havia a elaboração de uma “advertência escrita” ou mesmo a aplicação de “suspensão” da escola por determinados dias. Em suma, essa experiência contribuiu de modo significativo para minha percepção do que é o Livro de Ocorrência, do processo que envolve sua escrita e principalmente dos poderes que revestem essa prática.

1.4. A organização, avaliação e exploração do material produzido em campo

A fase “pós-campo” em que possuíamos as ocorrências selecionadas e as anotações do diário de campo ainda não exploradas e organizadas demandou um novo olhar para o material produzido a partir do trabalho de coleta nas escolas. Os cadernos estavam escritos a mão, e precisávamos pensar em modos de organizá-los para empreender nossa análise. Sendo assim, foi preciso pensar estrategicamente em como proceder à organização das informações. O primeiro passo foi digitar o material produzido para que pudéssemos trabalhar no computador e preservar os cadernos de campo de eventuais anotações secundárias que pudessem prejudicar a compreensão das informações referentes ao campo.

Com as ocorrências na tela passei a organizá-las em pastas por escola e em cada pasta fiz uma breve caracterização de como foi a coleta de dados naquela escola, com informações do tipo: quantas ocorrências li, como era subdividido o livro e quantas sobre homofobia encontrei. Adicionei o modelo de registro adotado por escola. E descrevi a forma como a ocorrência era feita, bem como seu encaminhamento posterior.

Após essa primeira organização, passamos a filtrar as ocorrências que achávamos que sintetizava os pontos que queríamos discutir na dissertação. Por exemplo, na parte que discutiríamos sobre a disciplina e como é compreendida no espaço escolar, poderíamos usar determinada ocorrência, assim destacávamos com uma cor diferente o relato selecionado, com outra cor pintávamos as referentes à sexualidade, assim consecutivamente. Logo surgiu o primeiro grupo: as ocorrências que me auxiliariam a fazer a ligação entre os conceitos teóricos e as manifestações identificadas na escola.

O segundo grupo veio rápido, era o das ocorrências que se tratavam estritamente da homofobia. Trinta e um registros no total. As ocorrências sobre homofobia foram organizadas

em um quadro para que pudéssemos visualizar como elas estavam distribuídas num primeiro momento:

Quadro 4: Dados sobre os Livros de Ocorrência acessados em campo

Escolas	Ocorrências consultadas	Período do Livro analisado	Ano do livro	Relacionado com o tema
A	171	11 meses	2010	0
B	1303	14 meses	2011/2012	2
C	361	4 meses	2013	1
D	320	4 meses	2013	4
E	1953	11 meses	2012	3
F	1616	5 meses	2013	7
G	684	5 meses	2013	2
H	110	5 meses	2013	1
I	1319	5 meses	2013	1
J	680	5 meses	2013	5
K	2.354	11 meses	2012	3
L	2214	11 meses	2012	2
Total	12978	—	—	31

Após essa primeira organização, nos concentramos na leitura e reflexão das ocorrências sobre homofobia para podermos separar novamente as narrativas por tendências e grupos gerais para melhor apresentar as formas e conteúdo descritivos dos relatos. Optamos pela apresentação das ocorrências ao longo de todo o texto da dissertação, utilizando as que melhor auxiliavam no diálogo de determinado capítulo ou item.

Após essa sistematização passamos a tentativa de agrupar em linhas gerais os conteúdos mais importantes sobre o tema, discutimos e redefinimos várias vezes essas classificações, uma vez que o intuito não era o de fechar completamente, mas de possibilitar eixos de análise. Uma linha de raciocínio que pudesse ser traçada a partir de uma categorização, que tornaria assim a parte de discussão do trabalho mais regular e clara.

Ressaltamos que esse olhar buscando compreender as semelhanças entre as narrativas foram mediados também pelo referencial teórico que sinalizaria por quais caminhos deveríamos percorrer na análise, porque o mais importante não era reunir palavras que numericamente se repetiam mais, mas ênfases dadas que eram mais importantes e relevantes para a discussão.

As problematizações sobre o material produzido em campo que se tornaram nossa análise se configurou assim em três eixos analíticos: Vigilância das normas de gênero; Injúria as palavras revestidas de homofobia e Roberto e Henrique: tecendo histórias de restrições, localizados no quarto capítulo.

No próximo item apresentaremos o modelo de ficha de cada escola estudada.

1.5. Os documentos

Como anteriormente mencionado, as ocorrências são registradas de modo diferente em cada escola, embora existam certos padrões e elementos em comum. Algumas instituições disponibilizam cadernos em branco, ou mesmo permitem que as/os professoras/es registrem em folhas próprias, para posteriormente agrupar esses papéis em pastas ou colá-los em cadernos, de modo que os/as professores/as possam escrever sem muitas limitações. Outras utilizam fichas nas quais os/as docentes devem enquadrar a situação ocorrida nas opções já pré-estabelecidas pela gestão, as fichas são agrupadas por turma ou mesmo coladas em um caderno único para toda a escola.

As informações que expomos a seguir são resultado dos trabalhos de campo nas instituições, como já explicado, além do trabalho com os livros de ocorrência, constam informações adicionais que as instituições nos forneceram e também os resultados da nossa observação durante o tempo em que passamos nas escolas.

Escola A

- Descrição física: caderno brochura de capa dura na cor preta com título colado em branco e preto.
- Ocorrências lidas: 170.
- Período: 12 meses do ano de 2010.
- Sobre homofobia: nenhuma.

O livro, no geral, é escrito pela diretora, de forma sucinta, e o formato de registro segue um padrão: número da ocorrência, data, nome dos/as alunos/alunas envolvidos/as,

providência e assinatura. Consultamos o livro de todo o ano de 2010, ainda assim, o número de relatos pode ser considerado baixo, se compararmos com os livros das demais escolas. Acreditamos que isso se deve ao fato do relato não ser escrito propriamente pelas/os professoras/es. Para dar encaminhamento a uma situação considerada indisciplinar ou de violência o/a professor/a deve se dirigir à sala da direção com o aluno ou aluna e relatar oralmente o fato ocorrido para que a gestão elabore a ocorrência. A ausência do/da docente na sala pressupõe que algum/a inspetor/a tenha possibilidade de ficar com os demais alunos/alunas e que a diretora também possa solucionar o “problema” e registrar o ocorrido no momento em que ele se manifesta.

Inferimos que, por conta desses obstáculos no ritual da produção da ocorrência, muitos/as educadores/as solicitam intervenção somente em casos, considerados para estes, “extremamente graves”. Nos relatos encontramos com frequência casos de alunos/alunas fora da sala/”matando aula”, estudantes fumando nas dependências da escola e situações de violência física entre alunos e alunas. As narrativas dessa escola nos ofereceram poucos elementos para o estudo da homofobia, pois não encontramos especificamente nenhuma ocorrência que se relacionasse ao tema de forma explícita.

Escola B

- Descrição física: Caderno de arame onde as ocorrências, em formatação de fichas, são afixadas.
- Ocorrências lidas: 1.108
- Período: 12 meses do ano de 2011
- Sobre homofobia: 2.

A escola B, diferentemente da escola A, organiza um livro para cada sala de aula, no qual as fichas de ocorrência são coladas. Estas são preenchidas, quase que exclusivamente, pelas professoras e professores. A direção escolar também possui um caderno de registros, entretanto, utilizado apenas para apontamentos sintéticos a respeito dos casos de suspensão e advertências escritas aplicadas ao longo do ano. As fichas seguem o seguinte modelo:

O aluno (a) _____ da série _____ foi encaminhado à direção porque: () cabulou aula; () fala muito; () entrou atrasado; () saiu sem autorização; Desrespeito () professor () colega () funcionário: _____ () desrespeitou o espaço físico e bens materiais da escola (patrimônio); () está sem material; () não realizou as atividades

propostas; () briga corporal na sala de aula; () utilizar objeto alheio a aula:

() outros: _____

Presidente Prudente, data: _____

Assinatura e nome do professor: _____

As fichas são impressas em papel comum, duas por folha, que são cortados ao meio e distribuídas pelas salas de aula, de forma que, as professoras e professores contam com blocos de fichas em branco que, quando se esgotam, podem ser repostas por uma/um funcionária/o da escola. Após o preenchimento da ficha o/a docente solicita que uma/um inspetora/a envie-a para a gestão para que seja afixada nos cadernos. Estes são organizados da seguinte maneira: cada duas folhas referem-se a um/uma determinado/a estudante, nas quais serão coladas as possíveis ocorrências, no caso de não haver registros as folhas permanecem em branco. Pela leitura dos cadernos percebemos que estes são expostos aos responsáveis nas reuniões de “pais e mestres”, que nestas ocasiões também assinam o caderno.

Notamos que essa forma de organização gera um grande volume de anotações. Sendo assim, as ocorrências são muito diversas englobando situações de agressão física entre os alunos e alunas, problemas com o comportamento da sala (conversas durante a aula/brincadeiras/alunos/as sem material) e até mesmo registros de alunos/alunas que não realizam as lições de casa. Outro ponto de destaque, é que em alguns momentos os/as professores/professoras extrapolam o limite de escrita imposto pela ficha, escrevendo nos espaços em branco da ficha ou mesmo em papéis próprios.

Escola C

- Descrição física: Caderno de arame onde as ocorrências são coladas em forma de fichas.
- Ocorrências lidas: 361
- Período: 4 meses do ano de 2013
- Sobre homofobia: 1

Quando iniciamos a coleta de dados nesta escola em 2013, a diretora nos disse que não poderíamos mais acessar o material dos anos anteriores, pois estavam arquivados e não seria

possível disponibilizá-los, assim, nos foi oferecido o material referente ao ano de 2013. Por estar em andamento, já sabíamos que isso restringiria os dados, mas optamos por não descartar a consulta, com vistas, no levantamento qualitativo das informações. A escola C possui um livro para cada sala de aula, que também tem o predomínio de escrita dos/das professores/professoras. Os registros são feitos em um caderno com duas páginas, em média, por aluno/aluna, ou seja, há uma folha com o nome e todas as informações pessoais como: nome dos pais e mães, telefones, série, ano, número na lista de chamada entre outros. O sistema de registro é o de fichas, como abaixo:

Comunicado de ocorrência			
Professor: _____	Data _____	Aluno _____	Série _____
Descrição do fato			
Participação de outros alunos na ocorrência. Quais? _____ Como? _____			
O que foi feito pelo professor na ocasião?			
Qual a frequência do ocorrido? _____			
Recebido em _____ / _____ / _____			

As fichas ficam com os inspetores e inspetoras que estão distribuídos no espaço físico da escola, inclusive com aparelhos *walk-talk* para facilitar a comunicação. Conforme nos foi relatado, quando as professoras ou professores enfrentam algum problema na sala de aula devem optar por solucioná-lo em sala, caso não seja possível ou a natureza do conflito seja considerada “grave” na perspectiva do educador, deve-se solicitar uma ficha (como a anexada acima), preencher e enviá-la junto com o aluno – quando necessário – para a sala da direção.

Na diretoria, a gestora ou gestor adota determinadas providências diante da informação que lhe chega por meio da ficha. Em alguns casos o/a professor/a pode acompanhar o/a aluno/a enquanto o/a inspetor/a permanece com a sala, em outras ocasiões a/o própria/a diretora/o solicita sua presença para esclarecimentos que não puderam ser identificados na ficha. Após a solução do caso, a ocorrência é afixada na página do caderno correspondente à/ao aluna/o.

Escola D

- Descrição física: Pasta onde as ocorrências (em formato de fichas) são anexadas.
- Ocorrências lidas: 320
- Período: 4 meses do ano de 2013
- Sobre homofobia: 4

Nesta escola a responsabilidade pela resolução de conflitos referentes à indisciplina e violência é predominantemente da professora mediadora. As ocorrências elaboradas pelos/pelas professores/professoras são encaminhadas para a Direção que repassa para a Mediação. Em conversa com a professora mediadora a mesma nos disse que o trabalho de mediar consiste em ouvir todas as partes. Deste modo em alguns casos ela chama o/a professor/a e os/as alunos/as envolvidos/as em determinadas ocorrências para uma reunião. O modelo de ficha usado pela professora mediadora é o seguinte:

Encaminhamento
Nome:
Endereço:
Telefone:
Fato:

Encaminhamento:

Ciência:

Assim, os/as professores/as encaminham os bilhetes, muitas vezes, juntamente com o/a aluno/a envolvido até a sala da mediadora para uma conversa. Existe também uma ficha individual em que o/a professor/professora escreve as ocorrências, algo parecido com um

diário de classe, que permanece em pastas separadas por salas, nestas cada aluno e aluna possui espaços em branco para eventual preenchimento quando há necessidade.

Escola E

- Descrição física: as fichas de ocorrência são guardadas em pastas.
- Ocorrências lidas: 1953.
- Período: 4 meses do ano de 2013.
- Sobre homofobia: 3.

A escola E possui pastas de ocorrências divididas por turma, nas quais são arquivadas as fichas dos alunos e alunas. As inspetoras e inspetores, distribuídos pelo prédio da escola, portam as fichas. Quando a professora ou o professor enfrenta algum conflito em sala algum desses funcionários lhe entrega uma ficha, que é preenchida e encaminhada, juntamente com o/a estudante envolvido/a para a sala da professora mediadora. Como nos outros casos, a professora ou professor solicita, quando necessário que o/a inspetor/a permaneça com a turma para que possa ir junto ao aluno conversar com a Mediação ou Diretoria, de acordo com a gravidade do registro. As ocorrências são formatadas como no seguinte modelo:

<p>Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente-SP Escola Estadual E.</p> <p>Ficha de Registro de ausência, de falta de cumprimento dos deveres e responsabilidade do aluno.</p> <p>Nome: _____ Série _____ RA _____</p> <p>Movito: _____ Data: _____ Conduta/Falta disciplinar _____</p> <p>Nome dos envolvidos na agressão: _____ Física () Verbal () Bulling () Encaminhamento () profº coordenador () profº mediador () vice diretor () diretor. () Comunicação escrita dirigida aos pais () Suspensão temporária em programa extra-curricular () Encaminhamento Comissão Disciplinar</p> <p>Ciente/Professor: _____</p> <p>Ciente/Aluno: _____</p> <p>Ciente/Pais e/ou responsáveis: _____</p>

Escola F

- Descrição física: cadernos brochura de capa dura e de cor preta.
- Ocorrências lidas: 1616
- Período: 5 meses (2013).
- Sobre homofobia: 7

Diferentemente da maioria das instituições em que realizamos a pesquisa, esta não adota o sistema de fichas de ocorrência. As narrativas são escritas no próprio caderno de ocorrências na página destinada ao aluno ou aluna sobre o/a qual a ocorrência se refere. É reservado para cada turma um caderno de ocorrência, e para cada aluno ou aluna algumas laudas. Na página de todos os/as estudantes, além de dados pessoais há também o boletim. Os registros, quase que exclusivamente, são realizados pelas professoras e professores, que, quando necessário, solicitam aos inspetores ou mesmo que algum/a aluno/a busque-o na sala dos professores.

Escola G

- Descrição física: Caderno de arame onde as ocorrências são escritas.
- Ocorrências lidas: 684
- Período: 5 meses (2013)
- Sobre homofobia: 2

Nesta instituição há um livro de ocorrência para cada turma, também não é adotado o sistema de fichas de ocorrência. Os cadernos são subdivididos por aluno/aluna, assim quando há um conflito o/a professor/a, na página que corresponde ao/à aluno/a envolvido na ocorrência, registra o fato. Os cadernos permanecem na diretoria, de modo que os/as inspetores/as os levam até a sala de aula quando o/a professor/a solicita. Em muitos casos o/a docente destaca uma folha de seu próprio caderno ou utiliza uma folha sulfite para escrever a ocorrência que é levada junto com o aluno ou aluna para a diretoria ou sala da professora mediadora. Após aplicação da medida disciplinar escolhida pela gestão, a ocorrência (caso tenha sido escrita em folha avulsa) é afixada no caderno de ocorrências no espaço destinado ao aluno.

Escola H

- Descrição física: Caderno onde as ocorrências são escritas.
- Ocorrências lidas: 110
- Período: 5 meses (2013)
- Sobre homofobia: 1

Como nos casos das escolas F. e G. há um livro de ocorrência, subdividido por aluno/aluna, em cada sala de aula. Na página de todos/todas os/as estudantes há uma fotografia do/a aluno/a, informações pessoais, faltas e notas. As ocorrências, escritas pelos/as professores/as, são registradas diretamente nas páginas do caderno. Na escola H é comum que no livro de ocorrência também se escreva elogios para os/as alunos/as que são considerados “bons” na perspectiva dos professores. O livro permanece na sala da professora coordenadora e sempre que necessário o/a inspetor/a o leva até o/a docente. Como identificado em outras escolas que seguem a mesma formatação, por vezes os/as professores/professoras escrevem as ocorrências em folhas de seus próprios cadernos (talvez por não haver tempo para esperar que alguém leve o livro até a sala) que são coladas na página dos/as envolvidos/as.

Escola I

- Descrição física: ocorrências formatadas em fichas que são afixadas a um caderno de espiral.
- Ocorrências lidas: 1319
- Período: 5 meses (2013)
- Sobre homofobia: 1

A organização do caderno é bem parecida com a das instituições descritas acima: um livro de ocorrência por turma; os autores dos relatos são predominantemente professores e professoras; nas páginas dos/das alunos/as há dados pessoais, telefone dos pais, notas, frequência, indicam também se o aluno ou aluna possui TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou qualquer outra patologia. A escola adota o sistema de fichas, que ficam em posse dos/das inspetores/as ou com a coordenadora. Os/as professores/as solicitam as fichas, preenchem e a/o aluno/aluna é encaminhado para a direção. A ficha se assemelha ao seguinte exemplo:

E.E Prof. Escola I

Aluno: _____

Ocorrência: _____

Providências tomadas pelo professor em sala: _____

Nome do professor: _____

Entretanto, notamos também que há ocorrências escritas em papel sulfite ou em folhas de caderno. Como nos outros casos, acreditamos que isso se deve ao fato de que solicitar a ficha, por vezes, se torna um dificultador na resolução de um problema urgente. Após o caso ser solucionado a ficha é colada na folha destinada ao aluno.

Escola J

- Descrição física: Pastas onde as fichas de ocorrência são incorporadas.
- Ocorrências lidas: 680.
- Período: 5 meses (2013).
- Sobre homofobia: 5.

A escola J possui uma pasta de ocorrências por sala de aula, na qual são anexadas as fichas de ocorrência. A pasta é subdividida por aluno/aluna. Na seção de cada um/uma há um roteiro sobre o/a estudante: dados pessoais, rendimento escolar, se há dificuldades de aprendizado ou comportamental e notas. Os relatos são escritos quase que exclusivamente por professores e professoras.

As pastas de ocorrência são levadas pelos/pelas inspetores/inspetoras até os/as docentes quando estes/estas precisam registrar alguma situação de conflito. Como em outras escolas, muitas vezes o registro é realizado em folhas avulsas e anexados posteriormente na pasta. O exemplo da ficha utilizada pela escola J é o seguinte:

<p>REGISTRO SEM ENCAMINHAMENTO PARA DIREÇÃO</p> <p>() entrou atrasado () saiu sem autorização () está sem material () não realiza atividades propostas () muita conversa () utilizando objeto inadequado</p>
<p>REGISTRO COM ENCAMINHAMENTO PARA DIREÇÃO</p> <p>Desrespeitou: () professor () colega () funcionário () patrimônio</p> <p>Obs: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Presidente Prudente, _____ de _____ de _____</p> <p>Professor (a)</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Escola K

- Descrição física: pastas de fichas de ocorrências.
- Ocorrências lidas: 2.354.
- Período: 11 meses (2012).
- Sobre homofobia: 3.

Com sistema parecido com o da escola J, a escola K utiliza uma pasta de ocorrência para cada turma, que é subdividida por alunos/alunas. A estratégia de registro são as fichas de ocorrência (modelo apresentado abaixo), que ficam em posse dos inspetores/as até que alguma/algum docente solicite. Como constam nos registros, os/as alunos/as geralmente comparecem na direção com as fichas para receber o encaminhamento diante da atitude indisciplinar ou de violência.

<p>Aluno _____ nº _____ série _____</p> <p>Telefone _____</p> <p>Motivo da advertência:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Escola L

- Descrição física: Pastas onde as fichas de ocorrência são anexadas e caderno da professora mediadora.
- Ocorrências lidas: 2.214.
- Período: 11 meses (2012).
- Sobre homofobia: 2.

Na escola L as ocorrências são registradas de modo separado. Algumas vão para a pasta de ocorrências, dividida por turmas, mas sem separação por aluno/aluna, onde são anexadas as fichas de ocorrência preenchidas predominantemente pelos professores (o exemplo da ficha utilizada é exposto a seguir).

A partir dos registros nas fichas o caso é encaminhado à direção (caso seja disciplinar) e à professora mediadora (caso seja de violência, agressão verbal, desrespeito entre outros). A professora mediadora, por sua vez, mantém um caderno de ocorrência no qual “passa a limpo” alguns registros da ficha dos professores e professoras ou reescreve com os detalhes trazidos pelo/a aluno/a ou outros envolvidos. Consultamos tanto a pasta de fichas quanto o caderno da professora mediadora.

Advertência nº _____ /20 _____ Discente _____ nº _____ série _____ Foi encaminhado a Direção porque: 1. Desrespeitou () professor; () colegas ; () funcionário; () espaço físico da escola (patrimônio) 2. () Entra atrasado 3. () Está sem material escolar 4. () Está sem vestimenta adequada 5. () Não realizou tarefa de casa 6. () Não realiza atividade proposta 7. () Conversa durante a explicação 8. () Briga corporal na sala de aula 9. () Saiu sem autorização 10. () Cabulou aula 11. () Utiliza objetos alheios a aula (celular, games) 3. Outros: _____ _____ _____ Prof. responsável: _____ Parecer da direção: se for a 1ª vez () comunicar pais, se for reincidente () chamar os pais _____ _____ Parecer do responsável _____ _____ Presidente Prudente, _____ de _____ de _____ Ciência do responsável pelo aluno: _____
--

Podemos perceber que a ficha é muito extensa (ocupa uma página inteira), porém foi notável durante as consultas, que nem sempre os itens são preenchidos por completo. Muitas vezes apenas o nome da/do aluna/aluno, série, ocorrência e assinatura da/do professora/professor e dos/das responsáveis constam no documento, por isso, manteremos apenas os itens que foram preenchidos. Lembrando que as fichas são levadas pelo/pela inspetor/inspetora para a/o docente que após o preenchimento encaminha o/a estudante para a direção que avalia se o caso é resolvido ali ou na mediação.

CAPÍTULO 2: O LIVRO DE OCORRÊNCIA ESCOLAR

O Livro de Ocorrência Escolar (LOE) trata-se de um instrumento institucional utilizado em algumas escolas brasileiras para registrar os acontecimentos que prejudicam o funcionamento dessas instituições no que diz respeito ao comportamento dos alunos e alunas. É popularmente denominado de “Livro Negro” ou “Livro Preto” devido ao temor, por parte dos alunos e alunas, de terem o nome anotado em suas páginas e das consequências disciplinares disto⁵, haja vista que, geralmente, tal documento descreve ou relata os atos considerados inadequados ou tidos como “anormais” e, por isso, merecedores de punição.

É notável que a maior parte dos registros diga respeito a problemas relacionados à indisciplina e à violência escolar. Na perspectiva das instituições escolares, a indisciplina é frequentemente compreendida como não cumprimento das regras geralmente descritas numa espécie de Regimento Escolar. Pode ser considerado indisciplinado um aluno ou aluna que: não faça as atividades, coma algo durante a aula, brinque durante as explicações, e em alguns casos até mesmo use boné, fale palavrões ou converse sobre temas com conteúdo sexual. No que diz respeito à noção de “violência escolar” esta é percebida pelos membros das escolas estudadas como: brigas, agressões físicas, xingamentos e discussões entre alunos/as ou entre alunos/as e professores/as. No entanto, pontuamos que essas definições nem sempre se apresentam distintas nas narrativas, por vezes, nos relatos algo que se aproximaria mais do que compreendem como violência é rotulado como indisciplina e vice versa.

As ocorrências são anotadas, sobretudo, pelas professoras e professores. No entanto, é importante pontuar que no caso de Presidente Prudente, foi expressiva a quantidade de ocorrências encaminhadas pelos/as professores/as-mediadores.

Os/as professores/as-mediadores/as são educadores/as (licenciados/as) que desempenham – em algumas – escolas públicas estaduais de São Paulo a função de mediar os conflitos de ordem disciplinar e de violência que acontecem no espaço da escola. Esses docentes não atuam nas salas de aula, em nossa pesquisa, muitos destes possuíam, inclusive, uma sala própria onde recebiam os/as alunos/as considerados/as indisciplinados/as e/ou com conduta violenta encaminhados/as pelos/as demais professores/as para apresentação de proposta para o caso.

⁵ A expressão “Livro Negro” é amplamente utilizada fora do contexto escolar e indica, geralmente, um registro em que há nomes de sujeitos que fizeram algo de errado, que são devedores ou traidores. A expressão pode indicar ainda, um conjunto de registros reveladores, de informações que comprometem a integridade de algum sujeito ou grupo, e por isso são sigilosas. Além disso, por associar o adjetivo “negro” a valores sociais menosprezados é válido problematizar a conotação racista que a expressão possui.

De acordo com a resolução nº7, artigo 7º da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 19/01/2012, são funções do professor-mediador:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
 - II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
 - III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
 - IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
 - V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
 - VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.” (NR)
- Artigo 11 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SE nº 1, de 20.1.2011, e nº 18, de 28.3 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

A categoria “mediador” foi criada no ano de 2010, derivada do programa Sistema de Proteção Escolar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantado no ano de 2009. O objetivo do programa é articular um conjunto de ações voltadas à proteção dos/das alunos/alunas a situações de risco identificadas na escola bem como a adoção de estratégias de reduzir a violência escolar. Mas nem todas as escolas do estado de São Paulo contam com os professores-mediadores:

- Artigo 4º - As escolas interessadas em contar com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário deverão encaminhar solicitação à respectiva Diretoria de Ensino contendo:
- I - manifestação de interesse acompanhada de exposição de motivos que contemplem, no histórico da unidade escolar, elementos indicativos da existência e recorrência de situações de conflito ou de graves problemas de indisciplina (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

Em uma das escolas pesquisadas a gestão nos explicou que, no momento em que realizávamos a pesquisa (2013), uma das justificativas para dar entrada em um pedido de contratação de professores/as-mediadores/as se dá por meio do número de ocorrências registradas no sistema ROE (Registro Eletrônico de Ocorrências Escolares), ferramenta de controle integrado dos encaminhamentos de violência e indisciplina implantada em maio de 2009, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Deste modo, instituições com número alto de registros de ocorrências conseguem justificar e conseguir implantar essa categoria docente em sua equipe.

No que diz respeito às orientações norteadoras das ações dos professoras/es-mediadoras/es, essas são pautadas principalmente no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e das Normas Gerais de Conduta Escolar. O manual traz orientações gerais para

resolução de diversos conflitos (racismo, abuso sexual, uso de drogas) entre os quais está a homofobia:

94) Como proceder nos casos de homofobia na escola?

A liberdade de orientação sexual está embasada nos princípios constitucionais, nos direitos fundamentais e nos direitos da cidadania. É dever da escola respeitá-la e fazê-la respeitar, acatados os limites aplicáveis aos comportamentos heterossexuais, seja com relação a alunos, pais, funcionários, colaboradores e a comunidade.

A Lei Estadual n 10.948, de 5 de novembro de 2001, caracteriza a discriminação homofóbica, considerando como atos atentatórios e discriminatórios dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos homossexuais, bissexuais ou transgêneros, entre outros (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, p. 47)

No caso do enfrentamento da homofobia como parte do trabalho da escola, o mesmo ressalta que:

[...] A escola deve trabalhar a questão da discriminação homofóbica como violação dos direitos humanos. Ações pedagógicas focalizando a importância do respeito às normas e da prática da cidadania, com a valorização da diversidade e da tolerância, contribuem para a reflexão e a convivência harmônica no ambiente escolar e fora dele. Em casos de denúncias de discriminação homofóbica, o agredido ou seus responsáveis, se menor de 18 anos de idade, devem procurar o Distrito Policial mais próximo e o Conselho Tutelar e, no caso de o servidor ser vítima de discriminação, orientá-lo a registrar queixa no Distrito Policial. Todos os casos devem ser encaminhados também para a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, na forma da Lei Estadual nº 10.948/01 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, p. 47)

É importante pontuar que as/os professoras/es-mediadoras/es passam por um curso também oferecido pela Secretaria do Estado de São Paulo no qual essas orientações destacadas no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e das Normas Gerais de Conduta Escolar são discutidas ao longo da formação.

Mas não são somente professores/professoras e mediadores/mediadoras que registram os acontecimentos considerados de violência ou indisciplinares, de acordo com a organização de cada Unidade Escolar, diretores/as, coordenadoras/es e inspetoras/es também podem ser autores/as dos registros do livro. Não há uma legislação específica que regulamenta a utilização dos livros de ocorrência, de forma que a prática de registrar eventos que destoam do que se considera corriqueiro na escola é carregada de valores culturais e representa aspectos da própria prática pedagógica (SIMÕES & ALMEIDA, 2005).

Não se tem precisão de quando e sob qual respaldo o Livro de Ocorrência Escolar passou a ser utilizado. No Estado do Paraná, a título de exemplo, há fontes do início do século passado que indicam a utilização de livros de ocorrências, como constatado por Moro (2003).

Nesse estudo – que integrava uma pesquisa maior intitulada: *Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da História da Educação Brasileira* – por meio da consulta a documentos (diários oficiais desse estado; legislações educacionais e os próprios livros de ocorrência disponíveis em algumas instituições), a autora encontrou registros da utilização e regulamentação de livros que visavam garantir a disciplina que, como dito, datavam o início do século XX:

[...] [a fonte] que respaldava legalmente o uso dos livros disciplinares nas escolas, foi encontrada no Diário Oficial do Estado do Paraná, de 10 de Março de 1924, onde foi publicado o Decreto 135, que aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. [...] Constava nesse Regulamento, em seu artigo 75, parágrafo único, que todas as infrações e as penas impostas fossem registradas em ‘livro próprio’ da secretaria da escola (MORO, 2003, p.04).

Gama (2009), por sua vez, indica que o processo de democratização do ensino impulsionou a prática do registro das atividades, conflitos e punições no espaço educacional. O então denominado “livro preto”, segundo o autor, tornou-se uma das ferramentas auxiliares no controle dos comportamentos concebidos como “inadequados” advindos – na perspectiva das instituições de ensino – da população “diversificada” de alunos e alunas que ingressavam no sistema educacional brasileiro (GAMA, 2009).

Nesse sentido, é possível afirmar que as principais finalidades do LOE para as escolas são: descrever e punir comportamentos que destoam das regras pré-estabelecidas; denunciar aos responsáveis atitudes inconvenientes dos filhos e filhas – para que os mesmos auxiliem na correção –; e no caso específico de violências ou ocasiões de conflitos graves, garantir proteção à instituição, demonstrando que a mesma não foi negligente e tomou medidas cabíveis diante dos problemas escolares (RATTO, 2002).

Os LOEs não possuem uma formatação oficial, em cada instituição em que consultamos tais documentos utilizava-se regras específicas. Algumas escolas, como supracitado, habitam-se a usar apenas um caderno, no qual as ocorrências de todo o ano letivo são registradas, outras realizam subdivisões por séries, turnos, classe entre outras. Como observamos na ocorrência⁶ retirada de um dos materiais consultados e exposta abaixo,

⁶ As ocorrências expostas ao longo do texto foram transcritas de forma literal dos livros de ocorrência escolar a que tivemos acesso. Deste modo, não realizamos correções em relação às normas de escrita da Língua Portuguesa. No que diz respeito à formatação, algumas escolas, como explicaremos no decorrer do texto, adotam a utilização de fichas, entretanto, para a transcrição neste trabalho apenas reproduziremos a ficha quando extremamente necessário para a compreensão da ocorrência. Optamos pelo uso de outro formato de fonte (Arial) para diferenciar as narrativas escolares do corpo do trabalho. Os nomes são todos fictícios e são utilizados quando as narrativas os evidenciam. Assim, a forma como o registro aparece pode ter variações como: a data no início ou no final, com assinatura ou sem, escrito na primeira pessoa ou no impessoal. Em alguns relatos fazemos o uso de colchetes para explicar algo que não está claro na ocorrência ou ainda de grifos ou sublinhados para

quem escreve a narrativa deve especificar a série, ano, nome do aluno e a situação ocorrida. Nesta escola, a professora ou professor costuma relatar oralmente as situações de violência e a diretora as registra manualmente.

Escola A.
23/09/2010: Aluna Joana do 1º ano utiliza celular na sala e discute com professora. Advertência verbal.
Assinaturas da aluna e da diretora.

No caso desta outra instituição participante de nosso estudo, o livro é escrito predominantemente pelos/pelas professores/professoras (em raros casos os/as diretores/as ou funcionários fazem uso do documento). Nessa escola há um caderno para cada turma, que permanece na sala de aula com as/os educadoras/es. O espaço para escrever a ocorrência não é livre, os/as professores e professoras recebem fichas (como a do modelo apresentado a seguir) e devem tipificar a situação e em três linhas sintetizar o ocorrido. No entanto, percebemos que em várias situações os/as docentes descartam a ficha e escrevem nas folhas do caderno.

O aluno (a) _____ da série _____ foi encaminhado à direção porque: () cabulou aula; () fala muito; () entrou atrasado; () saiu sem autorização; Desrespeitou () professor () colega () funcionário: _____ () desrespeitou o espaço físico e bens materiais da escola (patrimônio); () está sem material; () não realizou as atividades propostas; () briga corporal na sala de aula; () utilizar objeto alheio a aula: _____ () outros: _____

Presidente Prudente, ____/____/____

Assinatura e nome do professor

A não padronização em relação à forma de registrar e à organização do caderno também foi identificada por outros/as pesquisadores/as⁷. No entanto, independente dessas particularidades no que tange à organização das ocorrências, no que diz respeito aos conteúdos notamos que entre as escolas pesquisadas, há bastante semelhança. No geral, os

evidenciar determinados aspectos. A classificação das escolas (A, B,C...) e a numeração das ocorrências foi realizada por nós para facilitar a organização, apresentação e análise das ocorrências.

⁷ MARTINS et al, 2006; MOREIRA & SANTOS, 2004; RATTO, 2002; 2004.

registros versam sobre: faltas, atrasos, não cumprimento de atividades escolares e também sobre casos de violência e preconceito que se apresentam tanto nas relações entre alunos e alunas, quanto entre alunos/alunas e professores/professoras.

Nosso objetivo neste capítulo é descrever e discutir o funcionamento do livro de ocorrência. O intuito é expor nossas interpretações a respeito do material de pesquisa selecionado, principalmente, a partir das contribuições do filósofo francês Michel Foucault para a análise do poder disciplinar, sobretudo na obra *Vigiar e Punir* (2011[1975]). Preocupamo-nos também em apresentar brevemente algumas ocorrências que foram encontradas nos documentos estudados que vão além das chamadas indisciplinares, como as de racismo e preconceito social.

2.1. O livro de ocorrência e os instrumentos de disciplinarização

Se observarmos, primeiramente, a expressão “Livro de Ocorrência” é notável o destaque para a palavra “ocorrência” que tem como sinônimos: acontecimento, episódio e evento. É perceptível também a semelhança do termo em relação ao “Boletim de Ocorrência”, o registro policial no qual vítimas relatam situações de violência, roubo, dentre outras violações legais para que a justiça investigue e aplique punições diante do fato. Ainda que com finalidades e processos distintos, essa aproximação nos permite tecer, em linhas gerais, algumas considerações sobre o funcionamento do LOE, uma vez que, este se apresenta como um conjunto de relatos (boletins) a respeito de infrações às regras (leis) sancionadas pela escola, que resultam em punição pela direção (justiça) (MORO, 2003; RATTO, 2004; GAMA, 2009; RATUSNIAK, 2011a; RATUSNIAK, 2011b).

A fim de ratificar a semelhança dos LOEs aos boletins policiais selecionamos as ocorrências apresentadas abaixo para evidenciar tais aspectos:

Escola A.

10/05/2010: “Aluno A. fumando e quando é chamado atenção “mostra o dedo”. Envolveu-se com outros alunos no **episódio das bombinhas** na escola. Suspensão 3 dias”.

Assinaturas do Aluno e do Diretor.

Escola A.

10/08/2010 **Convocação** para o comparecimento dos pais dos alunos Y., M., V. H., F., C., J., D. e B. do 1º ano.

Escola A.

31/08/2010: “Ocorrência a respeito do sumiço das chaves da inspetora, o aluno G foi **interrogado** e negou saber das chaves.”

Escola A.

23/06/2010: “Os pais dos alunos abaixo foram chamados a escola porque a Sra. B., mãe do aluno B da 7^oC, compareceu a direção porque seu filho havido brigado na escola com o aluno C também da 7^oC, como não concorda com o fato veio verificar. Conversando com a Sra. Vice Diretora percebeu que nem o seu filho nem o aluno C tem problemas na escola e que ambos estão recebendo de outros colegas xingamentos, empurrões e são incitados a brigarem. A mãe do aluno B., Sra. B. compareceu e tomou ciência dos fatos e também percebeu que seu filho está sendo perseguido. O aluno D também da 7^oC está no meio da confusão e recebendo ameaças para brigar com o aluno B. Ficamos de **investigar** e vamos **descobrir** quem é a terceira pessoa que provoca toda a confusão”.

Assinaturas dos alunos, pais e Diretor.

As expressões em destaque (“episódio das bombinhas”; “investigar”; “descobrir”; “convocação”; “interrogado”) permitem-nos identificar elementos de uma perspectiva inquisitorial, criminosa, pecaminosa (RATTO, 2007a). Esses elementos, por sua vez, nos remetem à teoria do *poder disciplinar*, elaborada por Foucault (2011[1975]) em *Vigiar e Punir*. Desse modo, e em consonância com as considerações de Ratto (2007a), é notável a importância da compreensão de tal teoria para a análise do LOE, como corrobora a autora:

[...] se nas narrativas dos livros de ocorrência abundam a menção de provas, testemunhos, acusações, veredictos [...] tudo isso pode ser reanalisado tendo em vista especialmente a circulação dos elementos constitutivos daqueles [...] instrumentos que, tipicamente, para Foucault, caracterizam o funcionamento do poder disciplinar (RATTO, 2007a, p.483).

Como explica Veiga-Neto (2011), o poder disciplinar é situado a partir do século XVIII e pode ser compreendido como “substituto” ao *poder pastoral* e ao *poder de soberania*, sendo assim, nos dedicaremos nos próximos parágrafos a uma breve explanação sobre estes dois tipos de poder que precedem o poder disciplinar.

O poder pastoral trata-se de um poder desenvolvido ao longo da Idade Média, com objetivo de cuidar da salvação de todos os indivíduos (FOUCAULT, 2006). Como afirma Foucault (2011 [1975], p. 52) é o “[...] poder exercido pelo pastor sobre seu rebanho”, sendo assim, operava sobre cada indivíduo de forma particular de modo a não apenas:

[...] obrigá-lo a agir dessa ou daquela maneira, mas também de modo a conhecê-lo, a desvendá-lo, a fazer aparecer sua subjetividade e visando a estruturar a relação que ele estabelece consigo próprio e com sua própria consciência (FOUCAULT, 2011[1975], p. 52).

Para Foucault (2011 [1975]), as técnicas exercidas pelo poder pastoral – originado na forma com que o Cristianismo se dedicava no cuidado com as almas – previam as práticas de exame e de confissão. Deste modo, estabelecia-se uma “[...] relação obrigatória de si para consigo em termos de verdade e de discurso obrigatório” (p. 53), sendo este para o autor um dos pontos mais importantes do poder pastoral, ou seja, o poder de individualizar:

O poder, nas cidades gregas e no Império Romano, não tinha a necessidade de conhecer os indivíduos um a um, de constituir a respeito de cada um uma espécie de pequeno núcleo de verdade que a confissão deveria trazer à luz e que a escuta atenta do pastor deveria recolher e julgar. O poder feudal tampouco necessitava dessa economia individualizante do poder. A monarquia absoluta e seu aparelho administrativo também não precisavam disso. Esses poderes atuavam sobre toda a cidade ou sobre grupos, territórios, categorias de indivíduos. Estas eram sociedades de grupos e de status; não se vivia ainda em uma sociedade individualizante. Bem antes da grande época do desenvolvimento da sociedade industrial e burguesa, o poder religioso do cristianismo trabalhou o corpo social até a constituição de indivíduos ligados a si mesmos sob a forma dessa subjetividade, à qual se exige tomar consciência de si em termos de verdade e sob a forma da confissão (FOUCAULT, 2011[1975] p. 53).

É interessante observar que a confissão é uma prática ainda muito presente nas instituições disciplinares, por isso, dedicaremos a próxima seção à discussão desse tema. No que se refere ao poder de soberania, temos que considerar que este também é carregado de influências do poder pastoral. No entanto, há uma diferença importante entre ambos, se o poder pastoral exercia um cuidado com suas ovelhas conhecendo-as uma a uma e até mesmo sacrificando-se caso fosse necessário por seu rebanho, o poder de soberania não poderia se exercer deste modo, pois, como explica Veiga-Neto (2011):

[...] o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo é individualizante. São coisas que não cabem ao soberano, se ele quer ser mesmo soberano... (VEIGA-NETO, 2011, p. 68).

Foucault (2005) na obra *Em Defesa da Sociedade: Curso no College de France (1975-1976)* explica que o poder de soberania é aquele se exerce muito mais sobre a terra e os produtos dela do que especificamente sobre os corpos e suas atividades. Esse poder não opera sobre o tempo e o trabalho, ocupa-se muito mais da apropriação dos bens e riquezas. O poder centra-se mais na figura do soberano do que nos sistemas de vigilância. Deste modo, como explica o autor “A teoria da soberania é, se vocês quiserem, o que permite fundamentar o

poder absoluto no dispêndio absoluto do poder, e não calcular o poder com o mínimo dispêndio e o máximo de eficácia” (FOUCAULT, 2005, p. 43).

Destarte, como Veiga-Neto (2011) pontuou acima, o soberano não é o pastor, em seu exercício não há a ligação com as “almas”, não há vigilância e individualização derivadas do poder pastoral.

Portanto, a partir dessa diferença infere-se que o poder soberano possui um déficit em relação ao poder pastoral. Justamente a partir desse déficit é que emerge o poder disciplinar, com características individualizantes, microscópicas e pautadas no exercício da constante vigilância. Atributos necessários para solucionar a incapacidade de ordem política que acometia a soberania. O poder disciplinar se apresentou então como uma forma econômica e menos dispendiosa de levar o olhar do soberano para toda a parte. Necessidade que se expressava no constante crescimento e complexificação da sociedade europeia (VEIGA-NETO, 2011).

Veiga-Neto (2011) explica que o poder disciplinar manteve-se inspirado em algumas técnicas do pastoreio. Na ótica religiosa expandiram-se as relações pautadas na articulação pastor e rebanho, e no contexto sociopolítico firmou-se a relações alinhadas a conexão soberano e súditos. Entretanto a figura do soberano perdeu espaço, como esclarece Veiga-Neto (2011, p. 68-69):

[...] ao acontecer tal expansão [da lógica do pastoreio], o soberano pode ser demitido de seu papel e de suas funções, ou seja, ele pode ser mandado para casa, pois as tecnologias disciplinares já poderiam dar conta do controle social. A entrada de um novo dispositivo óptico – que teve na arquitetura panóptica ser suporte material – tornou o olhar do rei um anacronismo, muito menos eficiente e muito menos econômico.

Deste modo, podemos compreender que o chamado Estado moderno teve sua gênese no processo em que o poder pastoral invadiu e atuou sobre o poder de soberania:

[...] ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores (FOUCAULT, 1995, p. 238).

A escola foi uma dessas instituições que, com funções bem definidas, teve sua contribuição na passagem da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Depois da família, a escola é a instituição de *sequestro* na qual os sujeitos passam mais tempo. Tanto no que se refere aos anos de sua vida, quanto as horas diárias em que é atravessado por

conhecimentos bem determinados, valorização de padrões comportamentais entre outros aspectos que fazem dessa um grande aparelho de produzir corpos dóceis (VEIGA NETO, 2011).

Quando nos referimos a corpos dóceis estamos tratando de corpos maleáveis, moldáveis e não simplesmente de corpos obedientes, que por meio da força fazem o que é imposto. Diferentemente de outras formas de poder em que o corpo é o objeto, como a escravidão ou a vassalagem, no poder disciplinar as técnicas disciplinares mantêm com este uma relação analítica (CASTRO, 2009).

Como Foucault (2011[1975]) explica em *Vigiar e Punir*, o poder disciplinar focaliza os corpos de uma forma diferente das anteriores: “Trata-se de uma forma de poder que tem como objetivo os corpos em seus detalhes, em sua organização interna, na eficácia de seus movimentos” (CASTRO, 2009. p.111). Nesse sentido, é necessário compreender que o poder não se configura como bom ou ruim, mas como algo que, aliado às tecnologias disciplinares, *produz*. Sendo assim, o objetivo da disciplina é maximizar a força econômica do corpo na medida em que minimiza sua força política (CASTRO, 2009, FOUCAULT, 2006).

O disciplinamento se dá por meio de um conjunto de processos e mecanismos múltiplos que, em distintas localizações se interligam, dividem, articulam, operando sobre os corpos em diferentes instituições. Tais processos e mecanismos fazem um controle minucioso que na atenção aos detalhes, ocupação dos espaços, repartição do tempo e acompanhamento das atividades, estabelecem um plano traçado de ação (BUJES, 2002).

Nessa perspectiva nos arriscamos a apresentar aqui uma aproximação dos processos que estão envolvidos no uso do Livro de Ocorrência Escolar com os processos e mecanismos de disciplinamento citados acima. Destacamos o uso do registro diário, que visa descrever as atividades, como um dos componentes para o estabelecimento do controle e vigilância dos estudantes. Acreditamos que essa aproximação é necessária, pois antes de analisarmos as ocorrências referentes à homofobia, precisamos compreender de que modo esse documento ganha vida e passa a regular as atividades e qualificar comportamentos no espaço escolar.

É interessante notar que o uso da escritura, do registro sobre o corpo e suas ações é uma prática que parece ganhar fôlego a partir do século do XVIII, como explica Foucault (1974) apud Castro (2009, p 116):

Para que o poder disciplinar seja global e contínuo, o uso da escritura me parece absolutamente requerido. E me parece que se poderia estudar a maneira como, a partir dos séculos XVII e XVIII, se ve, tanto no exército como na escola, nos centros de aprendizagem e igualmente nos sistemas policiais ou judiciais etc., como os corpos, os comportamentos, os discursos das pessoas foram pouco a pouco revestidos pelo tecido da escritura, por uma

espécie de plasma gráfico que os registra, codifica-os, transmite-os ao largo da escala hierárquica e acaba por centralizá-los. Vocês tem aqui uma relação creio que nova, um relação direta e continua da escritura do corpo. A visibilidade do corpo e a permanência da escritura caminham lado a lado; e tem por efeito, evidentemente, o que se poderia chamar a individualização esquemática e centralizada.

Esse processo de individualização está ligado ao conceito de disciplina na perspectiva da ordem do poder. Para Foucault (1974), a ideia de disciplina tem dois sentidos diferentes, um na ordem do *saber* e outro na ordem do *poder*, ainda que esses estabeleçam certa conexão. Alinhada ao *saber* pode ser entendida como um modo discursivo de controle da produção de novos discursos. Na ótica do *poder* opera de outro modo, apresentando-se enquanto um conjunto de “[...] técnicas em virtude das quais os sistemas de poder tem por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos” (FOUCAULT, 1975, p. 513).

No segundo sentido apresentado, podemos pensar que a tática disciplinar age traçando um elo entre o sujeito, individual e o todo em que ele está inserido, ou seja, “[...] situa-se sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo” (BUJES, 2002, p.121). Castro (2009) explica que a individualidade disciplinar apresenta, na ótica foucaultiana, quatro características: *celular, orgânica, genética e combinatória*. Cada uma dessas propriedades da disciplina está conectada a determinadas técnicas do poder disciplinar: *a distribuição dos indivíduos no espaço, controle da atividade, organização da gênese e composição das forças*.

A distribuição dos indivíduos no espaço, como explica Foucault (2011[1975] p.137): “[...] as vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”, com a clausura por exemplo. Tal técnica determina também o quadriculamento, ou seja, localizar “cada individuo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2011 [1975] p. 137), o que vêm a significar uma regra de localizações funcionais que prevê a “[...] decomposição individualizante da força de trabalho” (FOUCAULT, 2011 [1975] p.139).

Nesse sentido, a unidade do espaço disciplinar é a posição na fila: “[...] um lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente” (FOUCAULT, 2011 [1975] p.140). Em outras palavras, essa organização classificatória é o modo de ordenar a multiplicidade confusa para constituir aquilo que o autor denominou “quadros vivos”, ou seja, transformar “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” ((FOUCAULT, 2011 [1975] p. 142).

A partir das contribuições de Foucault (2011 [1975]), podemos compreender a razão pela qual encontramos na pesquisa de campo uma significativa quantidade de ocorrências referindo-se aos alunos e alunas que se recusavam a sentar no *mapa da sala*, como comparecem a seguir:

Escola C.

11/04. A professora iniciou um mapeamento da sala devido aos problemas que a turma apresenta e a aluna se negou a mudar de lugar sendo que a mesma conversa muito onde senta. Tentativa por conversa e a aluna se negou.

Escola K

O aluno fica com o grupo conversando e quando peço para ele mudar de lugar, ele senta em todos os lugares, menos onde eu mandei sentar. 19/04. S..

Escola C.

18/04. O aluno se negou a sentar no seu lugar no mapeamento, dizendo que preferia ir para fora da sala. O aluno foi orientado verbalmente. Prof. J.

O mapa da sala é um plano cartográfico onde é delimitado estrategicamente onde cada aluno e aluna deve sentar, o seu lugar na fila de carteiras, quem será seu/sua vizinho/a ao lado, atrás e na frente, impondo, de certo modo, quem serão seus colegas mais próximos, haja vista que permanecerá sentado nesse lugar todas as horas que permanecer na sala, sendo evitado a todo custo que saiam deste espaço específico.

A existência do mapa trata-se de uma tentativa de desarticular possíveis agrupamentos que resultem em conversas, brigas, ou resistências a fazer o que é solicitado. O mapeamento, discutido minuciosamente entre os professores e professoras, e depois imposto aos alunos e alunas, é também uma estratégia de estabelecer graus de comparação, como colocar estudantes com baixo rendimento sentados próximos aos alunos e alunas com alto rendimento para que se sintam motivados ou constrangidos.

O controle da atividade deve ser feito pela regulação dos horários: a hora e minutos exatos que são destinados a determinadas atividades. Também há a elaboração temporal do ato, Foucault (2011 [1975]) exemplifica essa característica descrevendo o controle das sequências de pequenos gestos e atitudes elaborados pela marcha de uma tropa. Já a articulação entre corpo e gestos, demonstra que um corpo disciplinado é aquele capaz de realizar gestos de forma eficaz. Isso diz respeito ao modo de sentar, andar, escrever. Para elucidar, Foucault (2011[1975]) cita um trecho de um livro de condutas das escolas cristãs “O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja

por sinal seja de outra maneira, quando delas se afastarem”(LA SALLE 1828 *apud* FOUCAULT, 2011 [1975] p. 147).

Na *organização da gênese*, Castro (2009) explica que o foco é pensar a forma de capitalizar o tempo, em outras palavras, dividir o tempo em segmentos onde possam localizar atividades seriadas, subdivididas por gradação, e impor aos corpos a realização repetida dessas tarefas. Isso porque conforme explica Foucault:

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que tem nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e se conserva o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização (FOUCAULT, 2011 [1975] p.154).

Por fim, Foucault fala da *composição das forças*, para o filósofo esta foi uma necessidade estratégica que a disciplina precisava atender. Não se trata mais, de apenas repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças e combinar peças elementares que articuladas resultem em um aparelho eficiente, por meio da localização e articulação dos corpos, formar uma máquina cujo efeito será maior (FOUCAULT, 2011 [1975]).

Em síntese, procuramos demonstrar que o poder disciplinar na ótica foucaultiana – cujas contribuições nos auxilia a compreender de forma mais atenta o funcionamento do Livro de Ocorrência Escolar – trata-se de um poder que, ao invés de se apropriar, esgotar, extrair, tem a função maior de *docilizar*, na medida em que torna os corpos maleáveis, para utilizá-los de forma mais produtiva. Esse poder disciplinar não tem a intenção de conter, barrar forças, mas de combiná-las de modo a ampliar sua ação. A disciplina produz, ela “fabrica” indivíduos. Não com intenção de triunfar sobre eles, mas de analisar, repartir, combinar, articulá-los em um quadro geral. Os indivíduos são tomados enquanto objetos e também como ferramentas de seu exercício. E, para Foucault (2011 [1975]), o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de seus instrumentos de disciplinarização que o filósofo denominou de: vigilância, sanção normalizadora e exame, elementos que discutiremos no próximo item.

2.2. Vigilância, sanção normalizadora e exame

Cada ocorrência do *Livro de Ocorrência Escolar* foi escrita a partir de uma denúncia, de alguém que viu algo que estava destoando, fora do comportamento autorizado. Mas o interessante não é especificamente experimentar ter sido descoberto efetivamente por alguém. O temor de estar no livro parece ser mais interessante do que a efetivação de uma punição diante de um ato considerado indisciplinar. Isso fica evidente quando ao virem professores/professoras fingindo escrever, ou simplesmente manuseando o Livro alunas e alunos se autorregularem, e passarem a automaticamente agir de modo considerado “disciplinado”. Sendo assim, os livros de ocorrência não podem ser pensados sem essa noção de vigilância (RATTO, 2007a).

Foucault (2011 [1975] p.165) afirma que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar”. De certo modo, podemos pensar a vigilância como uma forma de controlar os corpos por meio do olhar, assim, importa menos castigar, o intuito é fazer com que todos e também cada um sintam-se observado, Ratto (2007a) explica que:

Os livros de ocorrência não existem de modo independente dessa rede de olhares, na medida em que funcionam nessa teia, em meio ao extenso conjunto de instrumentos de disciplinamento em ação, tanto na sociedade, quanto na escola. Os livros agem no sentido de concretizar, especialmente para as crianças, o fato de elas estarem sob constante observação, avaliação e julgamento, com efeitos para muito além dos sujeitos que neles estão presentes, pois as crianças que não estão registradas nos livros sabem muito bem que, poder vir a ser registradas. (RATTO, 2007a, p. 484).

Nesse sentido, os alunos e alunas não conseguem prever ao certo quando estão sendo observados, o que transforma a presença do livro na sala de aula, em alguns casos, ou o simples conhecimento da existência do caderno, em possibilidade de serem notificados. O interessante neste caso, é pensar que o princípio da vigilância, como instrumento de disciplina, é dispensar o uso da força para se realizar. O momento em que a disciplina atingiria seu ápice seria quando os sujeitos passassem a vigiar a si próprios, tornando-se o princípio de sua própria sujeição (BUJES, 2002; FOUCAULT 2011[1975]).

Outro aspecto que ressaltamos é a produção considerável de informações sobre os/as alunos/as que são acumuladas nas ocorrências como resultado da constante observação. Em alguns casos, percebemos que ao ser notificado determinado ato indisciplinar ou de violência, a narrativa não se limitava a falar sobre o que a originou, ela vinha acompanhada de outras informações consideradas complementares que eram resultado não da observação do dia específico em que se deu a ocorrência, mas de todo um processo de vigilância.

Escola C.

“T. foi minha aluna em 2012, sentava-se com as mesmas colegas de 2013. Na 7C foi mal em 2012, agora peço a ela para sentar-se na carteira da frente ela finge que não escuta, fica no fundo, conversando o tempo todo, hoje houve apresentação de trabalho enquanto os colegas apresentavam ela estava em dupla com a colega, conversando, pensei que estivesse fazendo o trabalho, mas não apresentaram o trabalho, agora na 2ª aula ela está sentada, cadernos e apostilas fechados só olhando para os colegas trabalharem. Prof. Português, 7C – 19/04”

Escola E.

“P., 8B 08/08/2012. Motivo 6.

Ciente prof. L. R.

O aluno não estava realizando as atividades na sala de aula e além disso pegou o espelho de sua colega e ficou fazendo reflexos em seus colegas, na lousa e também nas partes do meu corpo! Sempre responde grosseiramente, ofendendo ou querendo se aparecer para a classe. Fica cantando e contando piadas durante a aula, não admite ser chamado a atenção. No bimestre passado foi mal educado comigo e até chegou a falar alto para a classe do tamanho dos meus seios. Gostaria que tudo isso fosse relatado no Conselho e se o responsável deste aluno comparecer a escola, gostaria de conversar. Obrigada. L.

A partir disso, podemos considerar que a prática de observação e o registro nos Livros de Ocorrência faz com que cada aluno e aluna seja objeto de controle e informação. Como explica Bujes (2002, p.125) apoiada em Dreyfus e Rabinow (1995): “Através da vigilância que esta observação constante produz, as crianças, objetos de controle, são conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências, em suas ‘esquisitices’”. A circulação das narrativas pelo espaço escolar, considerando que todos/as os/as professores/as, coordenadores/as, diretores/as consultam os livros, permite que os/as alunos/as notificados/as sejam identificados/as por suas expressões mais características:

[...] ganhando deste modo, cada uma, um caráter individualizado. Essas observações e relatos, que descem as minúcias, compõem o ritual de produção de dossiês que tornam cada criança objeto de um aparelho documental que passa a ser um elemento essencial ao exercício e crescimento do poder (BUJES, 2002, p.125).

Aliada à vigilância, outro instrumento de disciplinarização utilizado fortemente nas instituições escolares é a sanção normalizadora, que opera segundo a aplicação de castigos, punições, correções e tem como objetivo principal realocar os indivíduos aos padrões, regras e normas de determinada instituição. Deste modo, como afirma Foucault (2011[1975], p.171) “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”. Em

outras palavras, no espaço da escola, há um pequeno tribunal que avalia o tempo todo se os/as alunos/as estão ou não de acordo com os parâmetros de disciplina, ordem, aprendizado entre outros.

As principais características da sanção normalizadora são: aplicação de micropenalidades, redução de desvios, castigar como forma de exercitar, operar segundo sistema duplo gratificação-sanção e hierarquizar os sujeitos (FOUCAULT, 2011[1975]).

Na aplicação de micropenalidades, Foucault nos explica que se trata de tornar punível todas as pequenas inadequações, ou pequenos deslizamentos de conduta e por meio de pequenos castigos que podem ir de leves correções a pequenas humilhações:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeiras), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2011 [1975], p. 171-172).

Nesse sentido, apresentamos algumas ocorrências dos LOE’s que se aproximam dos exemplos citados acima:

a. Ocorrências relacionadas ao *tempo*:

Escola B.
(X) cabulou aula (X) fala muito (X) entrou atrasado (X) saiu sem autorização (X) professor.
“Brinca muito, faz tudo às pressas para bagunçar – verificar o caderno.” 25/03. Ass. Prof.

Escola B.
(X) Cabulou aula. (X) Fala muito. (X) entrou atrasado. (X) Saiu sem autorização. (X) Não fez as tarefas. “Entrou atrasado, fazendo gracinhas, pegou o material e saiu” 02/05. Ass. Prof.

Escola A.
26/08/2010: Aluno X da 7ª advertido por sempre chegar atrasado do intervalo.

b. Ocorrências relacionadas à *atividade*:

Escola A.
06/05/2010: Gritando na sala, não realiza a atividade. Assinatura do Diretor e aluno. Aluno F.

Escola K
11/04 O aluno realiza todas as atividades com êxito. Mas termina rápido demais e depois fica andando pela sala, atrapalhando os colegas e o rendimento da aula! Cabe neste caso apenas orientação de estudo! Professor P.

Escola B.

(X) cabulou aula (X) fala muito (X) entrou atrasado (X) saiu sem autorização (X) desrespeito ao professor

“Brinca muito, faz tudo as pressas para bagunçar – verificar o caderno.”

25/03 Ass. Prof.

c. Ocorrências relacionadas à *maneira de ser*:

Escola C.

16/03 A aluna não se comunica, não tem expressões, não faz as atividades propostas com ênfase, apenas copia algumas anotações da lousa, enfim é alheia a tudo o que acontece nas aulas. Comunicar novamente a família. Professora C.

Escola E.

R. 8B 11/10

Conduta: A aluna é mal educada pedi para ir para o quadro e por uniforme, fez pouco caso, riu do meu pedido p/ uso do uniforme. Apresenta vários cortes no braço.

Ciente: Vice diretora

Ciente aluno: R.

Ligar urgente p/ mãe

d. Ocorrências relacionadas aos *discursos*:

Escola B.

“A aluna está conversando não faz tarefa, fui falar com ela, me respondeu, não tem educação.” 24/10. Ass. Prof.

Escola B..

(X) desrespeito ao professor “Quando cheguei a sala de aula o aluno começou a resmungar, me ofender e xingar. Não sei o motivo, pois eu tinha acabado de chegar e falado ‘Bom dia!’.” 26/10. Ass. Prof.

Escola B.

(X) Professor. “Disse que o professor não sabe o que passar de lição, que não prepara as aulas” 11/11. Ass. Prof.

e. Ocorrências relacionadas ao *corpo*:

Escola B.

(X) Está sem material. (X) Fala muito. (X) Não faz as atividades. (X) desrespeito ao professor. (X) aos colegas. “O aluno não deixa ninguém dar aula. Rasgou o jornal, esfregou o jornal nas partes íntimas, me xingou porque pedi o jornal de volta.” 26/05. Ass. Prof.

Escola L.

Vanessa tumultua a aula, não permanece sentada, entra em atrito com os meninos, entra e sai da sala, grita, pula, corre na sala, distra o professor, fala palavrões. Em 07/11 a mesma constantemente pegava a régua e levava em direção da VAGINA simulando um PENIS e ficava esfregando nos meninos. [grifo do autor]

f. Ocorrências relacionadas à *sexualidade*:

Escola L.

“06/03- Os alunos C. e B. fizeram um comentário sobre a C.. B. disse que a “bunda dela era mole e grande” e C. completando disse que “de tão mole não cabia a pica dentro”.
Assinatura dos alunos

Escola A.

11/05/2010: “Ocorrência 24/2010. A aluna “M” (8ªA) colocou um papel na parede o qual dizia: “*Quer que coma o seu cu, só falar com o ‘G’, 5 reais*”. Obs. Escrevi como ela escreveu no bilhete. A aluna foi advertida e na próxima ocorrência serão tomadas outras atitudes. A irmã foi avisada e ficou de comunicar a mãe. Ass. Diretora, aluna.

A disciplina apresenta ainda uma forma própria de punir que, como mencionado anteriormente, se configura como um pequeno tribunal. Segundo Foucault (2011[1975], p. 172): “O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios”. Nesse sentido, percebemos que nas ocorrências há uma forte menção às “regras da escola” como modo de frisar que aquele registro se fez necessário por o/a aluno/aluna não ter se atentado, ou não querer adequar-se a elas.

Foucault explica, além disso, que a lógica dos castigos opera segundo uma ordem mista: artificial e natural. Artificial porque é colocada de forma explícita por uma lei, um regimento, programa. Mas também por processos naturais observáveis “[...] a duração de um aprendizado, o tempo de um exercício, nível de aptidão” (2011 [1975] p. 172). O autor complementa indicando que não se coloca, por exemplo, uma criança numa determinada série para a qual esta não estaria apta, pois não aprenderia nada. No entanto dentro de seu grupo adequado há um regulamento que prevê o tempo médio para que todas aprendam, e se esta ao final do prazo não estiver no nível esperado é relegada ao grupo dos incapazes.

Uma terceira característica da sanção disciplinar é no ato de punir exercitar a regra. Deste modo, importa mais o caráter corretivo que o castigo pode proporcionar. Como argumenta Foucault (2011 [1975]), interessa menos expiar a culpa, gerar grandes arrependimentos do que o exercício do castigo. Nessa perspectiva a punição se apresenta

como uma forma de reeducar, recuperar e restabelecer o comportamento esperado nos sujeitos.

O autor nos fala também da punição colocada em funcionamento a partir do sistema gratificação-sanção. A disciplina não se ocupa apenas de punir, ela também gratifica. É importante destacar dois aspectos: primeiro a disciplina valoriza determinados comportamentos; segundo, a partir da rejeição dos comportamentos não valorizados, é posto em evidência o seu oposto. Assim, toda expressão e comportamento serão avaliados e categorizados como bons ou ruins.

No desenvolver da pesquisa, imaginávamos que os *Livros de Ocorrência* descreveriam apenas comportamentos ruins – compreendendo que os mesmos colocam em evidência as condutas inesperadas – por conta da definição por parte da gestão das escolas acerca da finalidade do documento: registrar atos contra as regras. No entanto, em uma das escolas encontramos nos registros algumas ocorrências em que alunos/as são descritos de modo a destacar suas qualidades, estabelecendo assim, um contraste em outras páginas com aqueles que estavam no livro por descumprimento das normas escolares:

Escola G 23/04. “Ótima aluna! Professora F.”

Escola G Aluno com potencial, mas é disperso, muitas vezes dorme. Precisa focar mais. Prof. Geografia.

Escola G Aluna muito introspectiva e tímida. Essas características poderão atrapalhar. Tem condições de aprender. Prof. X
--

Ao questionar a gestão sobre a existência de ocorrências “positivas” nos foi explicado que todos/todas os/as alunos/alunas são submetidos constantemente ao sistema de avaliação do Livro de Ocorrência Escolar. Deste modo, podemos notar que alguns alunos acumulam ocorrências “boas” e outros “ruins” e, a partir disso, é possível então fazer um balanço, uma quantificação que de certo modo fabrica a ideia de bom/boa e mau/má aluno/aluna. Conforme explica Foucault:

[...] os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se um diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos (FOUCAULT, 2011 [1975], p. 174).

A partir disso, Foucault fala do sistema de classificação que transforma a punição em um elemento hierarquizante: “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 2011 [1975] p. 174).

Desse modo, a punição exerce um duplo papel: localizar os indivíduos num determinado lugar, ou seja, estabelecer medidas, desvios, classificar e hierarquizar e, ao mesmo tempo, gratificar ou puni-los conforme seus deslocamentos, feitos a partir de seus esforços, dentro desse quadro hierárquico (RATTO, 2004; FOUCAULT, 2011 [1975]).

Mas como se dá o processo de punir no espaço escolar a partir do *Livro de Ocorrência*?

A aplicação da punição é a fase final do processo que as alunas e alunos transgressores enfrentam após ter seu nome no *Livro de Ocorrência Escolar*. Antes disso, o estudante passa pelo que Ratto (2006) chamou de *mini-inquérito*, método pelo qual a verdade dos fatos é apurada. Apoiada no conceito foucaultiano de *inquérito*, a autora adicionou o prefixo *mini* para evidenciar que se trata de uma investigação infantil, um interrogatório com crianças. Destarte, inquérito:

[...] em linhas gerais, trata-se de apurar se um crime efetivamente ocorreu quem o praticou, em quais circunstâncias, quais as provas disponíveis, quais as motivações. O inquérito visa exatamente produzir ou estabelecer tais verdades, disponibilizando os elementos sobre os quais se emitirá um veredicto final em termos de inocência ou culpabilidade. E, em caso de afirmação da culpa, cabe decidir o tipo de punição compatível ao crime cometido (RATTO, 2004, p.163).

Para que esse processo de julgar se efetive, a confissão é um elemento primordial. É o meio pelo qual o aparato do julgamento extrai do acusado a colaboração com a instituição da verdade, esta produzida e reificada invariavelmente nos discursos. Em outras palavras, o aluno é incitado a confessar, a falar, e de preferência com detalhes, sobre o que de fato aconteceu. Foucault (1985 [1976]) em *História da Sexualidade: A vontade do saber*, explica que a confissão ganhou força e se tornou um dos métodos mais empregados no Ocidente a partir do séc. XVIII:

[...] a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, **na pedagogia**, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; **confessa-se em público**, em particular, aos pais, **aos educadores**, ao médico, àqueles a quem se ama (FOUCAULT, 1985[1976]), p.59-60, grifos nossos).

O ritual da confissão – inserido no contexto educativo – consiste no encaminhamento do/da aluno/aluna envolvido/a para a direção da escola, após o evento ou conflito identificado, para que este/esta confesse o que fez e não raras vezes assine embaixo da ocorrência escrita. Segundo Foucault (2011 [1975]) p. 39) neste caso, a confissão se faz necessária por duas razões:

[...] em primeiro lugar, porque esta constitui uma prova tão forte que não há nenhuma necessidade de acrescentar outras, nem de entrar na difícil e duvidosa combinação dos indícios; a confissão, desde que feita na forma correta, quase desobriga o acusador do cuidado de fornecer outras provas (em todo caso, as mais difíceis). Em seguida, a única maneira para que esse procedimento perca tudo o que tem de autoridade unívoca, e se torne efetivamente uma vitória conseguida sobre o acusado, a única maneira para que a verdade exerça todo o seu poder, é que o criminoso tome sobre si o próprio crime e ele mesmo assine o que foi sábia e obscuramente construído pela informação.

A informação neste caso é elaborada pelo/pela docente, visto que a maioria dos encaminhamentos é feito por ele/ela. Neste sentido, Ratto (2006) pontua que a construção da narrativa é feita para, entre outros motivos, não deixar dúvidas que a professora ou professor, e, conseqüentemente, a escola não foi negligente e tomou medidas cabíveis para que a situação fosse resolvida. Mas nem todos os alunos e alunas se submetem, como vemos na ocorrência abaixo em que a aluna não concorda com a informação elaborada:

<p>Escola I 07/03. Prof. M. Durante a avaliação (produção textual) da SEE, a aluna por três vezes abriu a bolsa e mexeu em seu celular. A professora chamou sua atenção e ela chamou-a de louca, não tem respeito pela professora e pelas normas e regras da escola. Suspensa do dia 08/03 a 14/03. Aluna: [sem assinatura] Responsavel: S. M. “A aluna recusou-se a assinar, afirmando que a professora deveria provar que estaria manuseando o celular. No entanto afirmou que estava mexendo na bolsa.”</p>

É necessário pontuar também, que as punições não se encontram isoladas dentro do processo de identificar o culpado e corrigi-lo. Ao passo que os comportamentos acima nas ocorrências são coibidos frequentemente, as condutas valorizadas são gratificadas. Deste modo, como já discutido é produzida na escola a noção de “bom” e “mau” aluno, de comportamento esperado, de comportamento inadequado. Formulações que terminam por instituir e dividir os “normais” dos “anormais” (FOUCAULT, (2011 [1975]); RATTO, 2006).

Escola F.

“8C A aluna A. **não tem comportamento de normal de gente**. Ela sobe em cima das cadeiras, ela pega o caderno de colega, joga o estojo do colega para o outro lado da sala. Ela bagunça o cabelo da outra colega. Não há mais o que fazer. Já pedi para parar, já conversei. Prof. R.18/03”

Escola L.

“08/08. **Péssimo aluno, dá trabalho em todas as aulas**. Em todas as aulas é necessário perder aproximadamente 15 minutos chamando sua atenção até que ele resolva fazer algo. Hoje não foi diferente, só iniciou suas atividades após dizer que faria a ocorrência.”

Escola J.

“T.

14/04 A aluna T. não faz NADA! Pegou o caderno do colega J. e jogou pela sala toda. Em certo momento estava com celular e disse que se eu pegasse o celular ia dar na minha cara! É uma aluna muito bocuda e mal educada. **Caso psiquiátrico...URGENTE!** Ameaças constantes por parte da aluna, desacato total, e estava com massa que ficou jogando nos colegas e acertou o professor! Prof. P.”

Escola L.

“23/05-O aluno indisciplinadíssimo, não tem controle nas suas atitudes, **é insuportável**, cínico, finge que faz atividade, não termina e não entrega nada, fica com brincadeiras dentro da sala, joga papel a aula toda, **parece aluno daw, pois não tem domínio nas suas atitudes**, além de ficar com agarra-agarra, é mal educado, fingido. Artes, N.. Precisa comunicar família.”

Neste sentido, as narrativas contidas nos livros extrapolam a ideia de meros registros, elas se configuram em descrições e informações construídas pelos educadores que produzem subjetividades ao adjetivar, categorizar e hierarquizar os alunos, de modo que, estabelecem e disseminam representações em toda a instituição escolar (RATUSNIAK 2011a; RATUSNIAK, 2011b).

No entanto, a aplicação da sanção normalizadora nem sempre é recebida de forma passiva pelos e pelas estudantes no espaço da escola. Isso se deve ao fato de a autoridade docente ser conflitada em muitos momentos com as atitudes transgressivas dos/das alunos/alunas frente às regras e normas pré-estabelecidas pela instituição.

Nesse contexto, muito se fala e pesquisa sobre uma crise que a escola estaria atravessando atualmente, que se caracterizaria também pela extrema falta de limites das alunas e alunos que, juntamente com a autoridade docente deteriorada, figuraria um quadro desordenado no qual a garantia do ensino e aprendizado se torna ameaçado (RATTO, 2004).

Entretanto, Julio Groppa Aquino (2011, p. 15) nos alerta que esse volume de reclamações acerca dos problemas da indisciplina, afronta à autoridade docente, entre outros, presentes nos *Livros de Ocorrência Escolar*, bem como, a ênfase demasiada sobre a situação “caótica” que a escola se encontraria:

[...] parece apresentar-se como efeito de uma crença subtrativa, por parte das gerações mais velhas, sobre a complexidade dita crescente do ofício de educar nos tempos atuais, redundando amiúde num refrão que prega a existência de uma acentuada crise escolar causada pelos conflitos entre seus protagonistas (AQUINO, 2011, p. 15).

Podemos pensar sobre a problemática presente no desafio de “educar nos tempos atuais”, por meio dos descompassos ainda existentes nas relações entre os alunos e alunas enquanto sujeitos – atualmente – com direitos e deveres, garantidos, por exemplo, em documentos como *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* e os educadores/as que ainda carregam aquilo que Aquino (2007, p. 55) chamou de “[...] melancolia traiçoeira dos supostos “bons tempos” que não voltam mais”.

É importante frisar que não estamos com isso negando que haja de fato indisciplina e transgressões nas instituições. Também não ignoramos a enorme desvalorização que a profissão docente enfrenta. No entanto, chamamos a atenção, em consonância com os autores já citados, que a natureza acentuada dos conflitos disciplinares deriva menos de um “traço” dos jovens atuais, do que das contradições – antes não confrontadas – diante daquilo que é tido como referencial de comportamento pela escola:

Em que pese a alegação de que a indisciplina é um fenômeno generalizado e observável por todos e qualquer um, mais apropriado seria tomá-la não como característica emblemática da infância e da juventude atuais, tampouco como predisposição particular de alguns alunos em situação de desvantagem social, familiar etc., e sim como um conjunto de atos transgressivos circunscritos aos códigos normativos em uso em determinado contexto pedagógico – quer pela obscuridade ou pela rigidez das normas de conduta ali norteadoras, quer por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia (AQUINO, 2007, p. 53).

Ratto (2004) explica que, para compreender a questão posta entre autoridade e transgressão, é importante reconhecer as ambiguidades que marcam a experiência cotidiana das escolas. Assim, em muitos momentos a autoridade pode ficar estremecida pelo não esclarecimento ou incoerência de regras e normas – explícitas e implícitas – que garantiriam uma convivência mais harmoniosa.

Escola K.

“13/04 O aluno estava se mexendo na cadeira como um “altista” e **o professor perguntou se ele estava com problema de altismo, e ele disse (o aluno) não sou você!** Enfim é um aluno muito indisciplinado. Providencias urgentes! (Prof. P.)

A ocorrência acima mostra uma situação em que professor e aluno se desentendem e é então feito o relato no *Livro de Ocorrência Escolar*. No entanto, pela forma como foi escrita essa narrativa não conseguimos compreender especificamente o que levou o estudante a ser notificado e ser avaliado como “muito indisciplinado”, logo necessitando de “Providências urgentes”. Seria por conta de ter se mexido “na cadeira como um ‘autista’” perturbando de algum modo o ambiente ou ter respondido a provocação do docente sobre o aluno possuir “um problema de autismo”?

Outro momento, em outra escola, caso semelhante acontece⁸:

Escola I.

7^aC

14/06/2013 Prof. Lúcio – Geografia

Este aluno petulante e insolente foi extremamente desrespeitoso com o professor. Entrou fazendo **gestos ridículos para o professor** enquanto o mesmo passava a atividade na lousa. Por isso, foi perguntado se “já havia tomado seu remédio neste dia”. O mesmo respondeu: “E você, já tomou **seu remédio pra AIDS hoje?**” Tal conduta é inaceitável e afronta a autoridade do professor perante a turma.

Nesse relato, a narrativa é construída de modo parecido. Primeiro, apresenta-se a atitude do discente considerada indisciplinar ou, neste caso, “desrespeitosa”. Em seguida, o educador no intento de frear o comportamento inadequado faz uma provocação, sugerindo – como no caso anterior – que o educando possui uma doença/transtorno que altera seu comportamento, e o aluno devolve a interpelação também com falta de tolerância. O desfecho é a constatação de que a conduta do discente – somente deste – é inaceitável, e afronta a autoridade do docente. Diante disso, como argumenta Ratto (2004, p. 236).

As narrativas dos livros de ocorrência também remetem especialmente aos momentos em que as margens de tolerância deixam de existir [...], apontando para o que é o mais importante nessa relação com as autoridades escolares, isto é, a obediência às ordens estabelecidas. A dimensão autoritária presente nesse tipo de relação emerge com toda a sua força das narrativas, expressando o que há de significativo fracasso em todos os discursos democratizantes baseados nas críticas ao chamado ensino tradicional. Esse fracasso está, a meu ver, associado a um tipo de concepção de educação, de Pedagogia, ou de disciplina, ainda fortemente presentes no cotidiano escolar, ou seja, o de que educar — e disciplinar — significa e implica, acima de tudo, dominar ou domesticar as crianças. Ser disciplinado é, antes de mais nada, ser obediente (RATTO, 2004, p. 236).

Contudo, como já afirmado no presente texto, os alunos e alunas sem sempre aceitam o desfecho dado a uma situação que os coloca como “culpados”. Assim, a resistência se

⁸ Outros aspectos sobre essa ocorrência serão discutidos no capítulo de análise.

apresenta como um potencial elemento questionador das normas, regras, ou condutas e encaminhamentos dados pela instituição.

Escola K.

“D. nº 10, 7ª

Eu não mereço advertência, porque eu estava fazendo a lição e nem sabia o que estava acontecendo. Eu descobri quando meu amigo falou.”

Escola K.

Eu, C. M. S. da 7ª. Estava copiando o texto que a prof. G. estava passando na lousa. E de repente ela vê B. com bilhete e pega dela e a B. fica discutindo com todos da classe: “Esse bando de vagabunda”. Ah eu me senti ofendida, pois não estava fazendo nada, nem participei dessa história, **meu nome nem deve estar na ocorrência!!!**

Escola E.

H. P. nº 5

série: 1ªA

G. M. nº 4

G. G. nº 33

O fato ocorrido foi que a professora de português H. M. que tem uma sutil implicância com o aluno G. G. nos punil em vão, o ocorrido foi que após fazer um trabalho em grupo com a J., G. M. e G. G., J. decidiu mudar de grupo e ajudar a aluna nova A. e uma parte do trabalho feito pela J. ficou com o grupo anterior, que foi adicionado mais um aluno, o H. P., ao ver a letra da J. a professora rasgou a parte em que a aluna J. tinha ajudado a desenvolver deixando o trabalho com nota 1.

Após o acontecido houve uma prova com consulta do trabalho e com apenas duas folhas do trabalho começamos a prova, a professora H. M. havia dito que era pra devolver o trabalho e não danificar o trabalho, aos movimentos descuidado parte do trabalho foi danificado e assim ela no mesmo momento já encaminhou as ocorrências.”

Essas ocorrências foram escritas por alunas e alunos com folhas de seus cadernos e entregues à direção da escola para que fossem anexadas ao *Livro de Ocorrência*. Podemos notar, principalmente no último exemplo, a tentativa dos alunos de deixar a ocorrência mais próxima possível de como a própria escola realiza, atentando para o modo como deve ser escrita, especificação do nome completo dos/as envolvidos/as, a série, ano, relato do ocorrido e assinatura.

Ainda que em menor número, a existência de ocorrências escritas por estudantes nos registros escolares é um dado bastante importante. Primeiro, porque isso denota que os mesmos já incorporaram que, para que possam ser “ouvidos”, devem se apropriar dos mesmos meios que professores/as costumam utilizar para exigir providências (advertência, suspensão, chamada dos pais) da gestão escolar. Segundo, porque reivindicam um espaço – que já

constatarem ser importante – para se posicionarem num documento que tem seu valor naquele contexto em que está inserido.

Por fim, o terceiro instrumento de disciplinarização que Foucault (2011 [1975]) chamou de exame é a combinação das técnicas de vigilância com a aplicação das sanções normalizadoras. O **exame** toma os sujeitos como seus objetos, passíveis de análise, descrições, comparações e objetiva aqueles que são submetidos ao processo. De acordo com Castro (2009, p.112), o exame é uma:

Técnica que [...] superpõem-se relações de saber e de poder. No exame se inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, o indivíduo ingressa em um campo documental, cada indivíduo se converte em um caso (a individualidade tal como se pode descrevê-la). À diferença de outras técnicas de poder, encontramos uma individualização descendente. O exame é a forma ritual da disciplina.

O desenvolvimento do instrumento disciplinar do exame, como uma técnica política, foi essencial para a organização do exército, do hospital e constituição das instituições escolares (FOUCAULT, 2011[1975]; BUJES, 2002). A partir da combinação de técnicas de vigilância e aplicação de sanções normalizadoras o exame se torna também um campo de produção de saberes. Na educação, segundo Foucault (2011 [1975] p.179):

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um dos seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos.

Deste modo, no exame se inverte a lógica da visibilidade. Se antes na soberania, o poder era o destaque, agora ele se esconde, se oculta. Numa ótica disciplinar, o exame impõe um regime de visibilidade constante para os sujeitos submetidos ao poder. Não se sabe agora de que lado e quem estão vigiando, controlando. Os expostos passam assim a se autorregular. Ao trazermos essas considerações para os registros escolares, notamos que o momento em que o alunos e alunas incorporam essas práticas é quando os mesmos passam a se regular, se controlar diante da possibilidade de serem objetos de repreensão.

2.3. Para além dos registros de “indisciplina”: o que podemos encontrar nos Livros de Ocorrência?

O livro de ocorrência escolar, como já discutido anteriormente apresenta-se articulado a instrumentos de disciplinarização no espaço escolar. Por este motivo é expressivo que o maior número de ocorrências diga respeito à inobservância ou posicionamento contra as

regras e normas de conduta estabelecidas pela escola. No entanto, há outro conjunto de ocorrências que versam sobre as violências e discriminações que estudantes fora do padrão hegemônico de raça/etnia, estética, gênero e sexualidade sofrem diariamente:

Escola H.

“O aluno V. de 6ªB saiu de sua classe e foi fazer gozação com a aluna P. da 5ªB. A aluna é de inclusão. Orientamos que essa atitude não pode mais acontecer na escola e que devemos acolher a todos com respeito e consideração. Pedimos o comparecimento do responsável. A D.T. encaminhou o aluno para a direção. 21/03/2012. R.”

Escola J.

“A., R., disseram que M. os chamou de gordo e bicha, chamou a mãe de A. de biscate e puta. Chama os alunos de capeta e endemoniados. Assinatura dos três.”

Escola C.

“6C 18/03. O aluno fica imitando o “X” que tem “gagueira”. Obs: mesmo chamando a atenção o mesmo continuou.”

Escola I.

“O J. A. L., L. ficam me chamando de bola, do 6º Ano A.”

Escola G.

18/04. O aluno Y. agrediu a aluna L. A. do 6 ano B. Observação: chamando outra aluna de “negrinha” e mostrando dedo.”

Escola J.

J. 6ª. Data 20/08. Conduta: O aluno chamou a M. P. de gorda, comportamento que aconteceu outras vezes.

Bullying (x)

Prof.mediador(x)

Ciente: Prof. M.

Ciente pais: assinado”

Escola C.

8C 15/04/2013 - URGENTE

Os alunos, S., E., e G. jogaram chiclete um no cabelo do outro. O aluno G, n 23, ficou “brincando” e fazendo graça com o cabelo do aluno E dizendo a ele que devia cortar o cabelo no jardineiro. S também ficou “brincando” com o cabelo do E. Trata-se um bullying disfarçado de piada. Conversar com os alunos. E parece levar na brincadeira, mas fica dizendo que a culpa é dele que ainda não cortou o cabelo. Prof..R”

Podemos compreender a existência dessas ocorrências a partir das considerações de Miskolci (2012) no livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Valendo-se das

contribuições de Goffman (1988), o sociólogo nos explica que é a partir do ingresso no espaço escolar que muitos sujeitos entram em um contato mais direto com as demandas acerca dos padrões e modos de ser hegemônicos. Em outras palavras, quando passamos a frequentar as instituições escolares, longe do cordão protetivo familiar, é que nos deparamos com a ideia de que somos:

[...] acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Atualmente o processo violento de imposição desses ideais é conceituado como *bullying*, termo bastante presente no discurso dos/das professores/professoras, que pode ser entendido como um conjunto de ações agressivas repetidas de ordem física ou psicológica praticadas por um ou mais alunos/as contra um grupo ou um/uma aluno/a com dificuldades de encontrar modos para se defender. A intenção da prática é discriminar, ridicularizar e inferiorizar, a partir de critérios de ordem preconceituosa. Isso fica evidente em sua incidência maior em estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente estigmatizados (SMITH, 2002).

Entretanto, Miskolci (2012) atenta para o fato desse fenômeno não ser novo apesar de sua recente conceituação. O autor explica que o assédio moral no espaço escolar é uma prática que existe desde a própria criação das instituições de ensino. A diferença é que atualmente há uma maior atenção para a questão que se torna cada vez mais estudada e combatida em campanhas midiáticas. Para o autor, o *bullying* se fazia de forma silenciosa, em outras palavras, num: “[...] processo não dito, não explicitado, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, até na própria estrutura arquitetônica, que continua a ser normalizadora” (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Nesse sentido, as violências – presentes também em outros setores da sociedade – que estão sendo vivenciadas por muitas crianças e jovens nas instituições de ensino são produzidas também por esses espaços educacionais. Em outras palavras, ainda que as noções e referenciais construídos pelos/pelas alunas e alunos acerca do que é “diferente” em relação aos padrões de beleza, sexualidade, raça/etnia, religião dominantes seja atravessado por vários discursos advindos da mídia, religião, medicina, ciência, entre outros, é também no espaço da escola que muitos desses referenciais são reforçados e reproduzidos.

Não se trata de culpabilizar a escola jogando sobre esta a responsabilidade por restringir e interferir na trajetória escolar de crianças e adolescentes negras/negros, pobres,

não-heterossexuais, deficientes entre outros. Inclusive, porque é também no espaço da escola que eles se socializam, fazem redes de amigos e apoio, resistem a muitas tentativas de enquadramento e passam momentos prazerosos. Mas é importante reconhecer que as instituições escolares têm muito a ver com a manutenção dessas práticas de violência e discriminação a que são expostos estudantes não alinhados aos padrões identitários hegemônicos de raça/etnia, sexualidade, estética entre outros.

Louro (1999) explica que a escola foi construída a partir de valores que historicamente se encarregaram de reduzir a figura do outro ao: excêntrico, diferente, inferior. Como supracitado, desde sua arquitetura que ela delimita espaços. Basta olharmos para os símbolos religiosos, por exemplo, que encontramos em todas as instituições em que fizemos a pesquisa de campo, para compreendermos que aqueles que não representem sua religiosidade a partir da ótica cristã, especificamente católica, ficarão cientes que estão em desacordo com aquilo que a escola acredita, tornando-se assim vulneráveis diante de possíveis piadas ou chacotas sobre suas crenças.

Outra questão que podemos problematizar é o número alto de ocorrências referentes à discriminação racial como aqui destacado:

Escola D
8C. 18/04. O pai compareceu na escola para conversar sobre o ocorrido de terça com o G, era que o E xingou e ele revidou o chamando de cabelo duro. T.”

Escola K.
“23/01 A aluna estava fazendo brincadeiras com a P. e jogou a tesoura no F. e também xingou seus colegas de neguinho do Pastoreio. P. Matematica”

Escola K.
“No dia 21/08 no inicio do período escolar o Sr. G. procurou-me em relação as atitudes do aluno L. da 5 B desta U.E que vem xingando a sua filha de “dentuça” e “cabeloduro”, dando tapas na cabeça da aluna, ele quer que providencias sejam tomadas. Ass.”

Escola I.
“O aluno F. do 8 ano foi encaminhado a Direção pelo fato de xingar a colega A. de macaca; ficar cantando musicas que perturbam e são dirigidas a referida colega. Prof. G.”

Escola K.
“31/08/2012. O aluno S. começou a ofender a aluna J., com coisas ofensivas relacionado a racismo, com isso a amiga V. entrou na discussão, com isso, o professor mandou J., S. e V. (estava defendendo J.) para a Direção para que seja tomada as providencias corretas. Professor M.”

Escola G.

Data 09/04. Aluno ofendeu aluna Y., chamando-a de “nega do sovaco cabeludo”. Prof. A.”

Escola D.

“7B. 20/05. A sala nos relatou que o V. H., atormenta e não respeita os colegas chamando de “macaco”, adora colocar apelidos em todos da sala. Conversei e orientei o V.H. e reconhece que está errado e não mais ocorrer. Assinatura do aluno”

Escola F.

“26/04. Reclamou que a G. I. o chama de “macaco” em todas as aulas. Assinatura do aluno.”

Escola F.

1B. As alunas M. E. e N. no dia 12/06 tiveram uma discussão, onde a M. E. chamou a K. de beijo de macaco. Elas foram encaminhadas para a direção e tudo foi resolvido. Mas no dia seguinte a K. veio com a mae para intimidada com a sua presença. Mas não chegaram a conversar. Prof. Assinatura das alunas”

Escola J.

“H. V. V. 6C

B. H. 7ª

A D. reclama que os alunos cantam “Oh o pente, Oh pente” porque ela tem o cabelo duro. Os alunos foram orientados de que o ato caracteriza discriminação racial.” Assinatura dos alunos”.

É inegável que os grupos sociais avançaram no enfrentamento do racismo tanto no âmbito judicial quanto no social. No entanto, as práticas ligadas à inferiorização dos negros e negras ainda é uma realidade muito forte na nossa sociedade e em especial na escola. Louro (1997) no texto *A construção escolar das diferenças* cita Ana Celia da Silva para evidenciar como eram representados nos livros didáticos os negros, numa história presente num material desse tipo:

[...] os personagens são duas crianças, um menino negro e um branco, que diminuem de tamanho para roubar doces no guarda-comidas. O menino negro, apelidado de “Pé-de-moleque”, é o que rouba os doces, o que escorrega, cai e é salvo pelo menino branco, que tem nome, João Peralta. “Pé-de-Moleque”, é o chamado demônio e denominado pela cor da pele na frase: “Querem ver que o demônio do negrinho tornou a cair?”; e comparado a um animal nocivo (sic) e preto: “Tal qual uma mosca muito preta, ‘Pé-de-moleque’ andava e debatia-se num lago muito branco” (LOURO, 1997, p. 46).

Quando a autora diz que o personagem é “comparado a um animal nocivo e preto” compreendemos que a concepção dos negros presentes nos xingamentos relatados nas ocorrências é semelhante. O insulto mais comum aos alunos e alunas por sua cor da pele é associado a um animal, o macaco. Fica evidente que esse insulto carrega fortemente o caráter

desumanizador que a discriminação racial impõe. Os alunos e alunas negros são associados a algo selvagem, grosseiro e animalesco.

Goffman (1988, p.08), a partir do conceito de estigma, explica o processo de desumanização a que são submetidos sujeitos estigmatizados por sua cor da pele, deficiência, entre outros marcadores:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações [...]. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1988, p. 08).

Há também, segundo o autor, uma tentativa frequente de inferir varias imperfeições a partir da “original”, do mesmo modo em que é atribuído ao sujeito estigmatizado algumas características, atributos “desejáveis mas não desejados” de ordem geralmente fantasiosa, por exemplo, “sexto sentido ou percepção”.

Encontramos também nos *Livros de Ocorrência* relatos sobre situações de abusos sexuais entre os alunos e alunas:

Escola L.
04/09/2012. A aluna procurou a Direção, disse para a Mediadora que o referido aluno, pega na sua cintura e manda ela sentir o drama, além disso aluno abaixado o short e ficou coçando o pipi, depois disse a aluna que ficou nervosa e bateu no aluno, disse que os demais meninos começaram a querer bater nela. A aluna imediatamente procurou a Direção e o aluno será punido, onde sua mãe terá que vir até a escola, para ficar ciente sobre o comportamento do seu filho. Assinatura da mãe e do aluno.”

Escola L.
“A aluna fica reclamando que o aluno fica falando coisas obscenas, passando a mão nas nádegas da aluna, querendo transar com ela, que quer que a aluna goze na sua boca. A aluna nunca veio reclamar, do fato acontecido, hoje 29/08, que veio reclamar porque não aguentava mais o aluno falar esse tipo de coisa pra ela. Levará 4 dias de suspensão e só retornará com o responsável.” Assinatura da aluna.

[ambas ocorrências do mesmo aluno]

Escola L.
“O aluno fica passando a mão nas nádegas e seios da aluna “J”, da própria sala que disse que já aconteceu outras vezes.” 03/06/2011.

Escola C.
“6E 04/03. As alunas A.; A.; C. do 6E reclamaram que o aluno H. passou a mao na “bunda” delas e as chamou de “gostosa”. Disse ainda que não reclamassem à Direção pois levariam uma surra. A responsável compareceu na escola. Ass do responsável”

Escola I.

5ªA 26/09. Prof. P. [O aluno] A. C., forçou o J. P., simular sexo oral, levado a cabeça do J. P. em direção do seu genital, simulando a prática do sexo oral. J. P. entrou em processo de choro e irritado queria sair da sala.

O abuso sexual no espaço escolar é outra questão preocupante e que recentemente tem sido pauta a partir de notícias⁹ que chegam aos jornais, programas de tv e sites na internet sobre casos semelhantes aos das ocorrências acima. Uma das formas mais importantes de enfrentamento do abuso sexual, principalmente sofrido por crianças e adolescentes, é a possibilidade da vítima denunciar o fato. Nesse sentido, a escola pode ser forte aliada ao combate, haja vista, que é geralmente (depois da família) o local onde as crianças e adolescente passam maior tempo facilitando as formas de identificação e denúncia (INOUE; RISTUM, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como outros documentos, prevê que a escola deve auxiliar na proteção dos/das menores de dezoito anos colaborando e estabelecendo uma rede de proteção e de denúncia de violações de direitos. No entanto, sabemos que a abertura para falar de situações que envolvem o corpo, ainda mais no que diz respeito as violações que ele pode sofrer, ainda são limitadas, mesmo no espaço escolar. Conforme Inoue e Ristum (2008, p.17) pontuam não se trata de a escola ser responsabilizada:

unicamente por algo que é [também] da família, mas sim, contribuir para que esta possa conhecer sua função e responsabilizar-se, tendo como alternativa para isto, por exemplo, o ensino do exercício de cidadania, o esclarecimento, as orientações aos familiares e, quando cabível, a denúncia das agressões para os órgãos competentes (INOUE; RISTUM, 2008, p. 17).

Aliado a uma cultura machista que põe em circulação discursos de culpabilização das vítimas (como no caso das mulheres que são questionadas, muitas vezes, acerca da roupa que estavam vestindo quando foram violentadas) e também a não discussão a respeito dos meninos que também podem ser vítimas, o debate sobre o tema permanece silenciado.

⁹Algumas notícias encontradas: a) “Na zona norte de São Paulo, uma mãe denunciou a escola onde a filha estudava, alegando que ela foi vítima de abuso sexual dentro da sala de aula. Os acusados seriam os próprios colegas de sala da menina, que tinham entre 11 e 15 anos.” Link: <http://noticias.band.uol.com.br/brasilurgente/video/2013/10/09/14706488/mae-denuncia-abuso-sexual-dentro-de-escola.html>. B) “A Polícia Civil de Lins (102 quilômetros de Bauru) investiga denúncia de violência sexual contra uma adolescente de 12 anos, ocorrida dentro do banheiro masculino de uma escola estadual da cidade, durante o intervalo. Os suspeitos são quatro adolescentes da mesma idade, que estão suspensos das aulas e podem responder pelo ato infracional.” <http://www.jcnet.com.br/Regional/2013/10/policia-investiga-abuso-sexual-dentro-de-escola-contra-adolescente-em-lins.html> C) “Um homem de 57 anos foi preso nesta quinta-feira (19) sob acusação de ter abusado sexualmente de uma aluna de 11 anos. O funcionário da Escola Municipal União Comunitária teria utilizado o auditório da unidade de ensino, localizada na região do Barreiro, zona oeste da capital mineira” link: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/20/funcionario-de-escola-e-presos-em-bh-por-suspeita-de-abuso-sexual.htm>

Ainda no que diz respeito às questões do cuidado do corpo, outro tema que aparece nos *Livros de Ocorrência* refere-se às manifestações da sexualidade no espaço escolar:

Escola A.

05/05/2010: Ocorrência e suspensão 16/2010. O aluno “Y” escarrou nas carteiras, gritou na sala, subiu na carteira para olhar e gritar no corredor e jogou na carteira da professora um caderno encapado com a estampa de uma mulher pelada (“com as pernas abertas”) da playboy. Suspenso por dois dias, retorno na escola dia 10/05/2010. Ass. do diretor, aluno e responsável”.

Escola B.

(X) Sem material. (X) Fala muito. (X) Não faz as atividades. “O Aluno não faz nada só “bagunça”. Bate nos outros, e fala palavrão. Quando estávamos lendo um texto visual ele disse que o velhinho estava “comendo” a velhinha”. 31/03. Professora S.

Escola B.

“O aluno conversa o tempo todo, atrapalha a aula e disse em alto e bom tom que tinha visto uma menina gostosa no terminal e que ‘seu pau subiu’. Quando eu disse que buscaria a ocorrência ele disse: busca até 10 que me jogaria da janela de cima do prédio.” 05/10. Ass. Prof.

É interessante pontuar, que em nossa coleta de dados encontramos dois tipos de relatos com temas referentes às sexualidades, o primeiro tipo, com maior número de ocorrências, são os registros de estudantes com grande histórico de indisciplina com comportamentos ditos sexuais, obscenos entre outros; o segundo, com menos, diz respeito aos momentos em que alunos e alunas são pegos beijando, namorando ou compartilhando com amigos conversas, dúvidas sobre sexo, que os docentes atribuíam como não adequadas para a escola.

As últimas ocorrências até momento citadas em nosso texto se aproximam mais do primeiro tipo descrito. Silva (2010, p. 134), que em sua tese de doutorado discute a noção de direitos humanos nas políticas educacionais e sua articulação com o direito a não discriminação das diferenças sexuais no ambiente escolar, também notou a presença de posturas e manifestações sexuais demasiadas em alunos com histórico de indisciplina na escola, o pesquisador explica que: “[...] Essas manifestações pareciam uma estratégia para enfrentar, por meio de contatos físicos, gestos e palavras que faziam referencia às sexualidades, os adultos responsáveis pela manutenção da disciplina”. Nesse sentido, em consonância com o autor, acreditamos que os casos citados em nossa pesquisa obedeciam a essa lógica.

O tema da sexualidade como ponto a ser trabalhado em sala só passou a ter maior atenção a partir da segunda metade da década de 1980 no Brasil, culminando na época, com

variados projetos que visavam sobretudo o combate ao HIV/AIDS. Nesse contexto, diferentes esferas e órgãos sociais passaram a estabelecer uma atenção redobrada acerca de temáticas relacionadas às sexualidades. Dentre os órgãos que se mobilizaram, destacamos a presença do Ministério da Saúde e Ministério da Educação com a criação de projetos voltados para a educação sexual. A partir daí, foi concedido espaço formal para essa temática, como tema transversal, no ano de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (LOURO, 1997; 2001).

No ano seguinte, em 1998, os PCNs foram distribuídos por todo território brasileiro, “[...] pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e receberam, por parte dos educadores(as) em geral, alguns elogios e inúmeras críticas” (VIANNA, 2012, p. 131). No entanto, como pontua Vianna (2012, p. 131):

[...] muitas críticas foram observadas nesse processo. Entre especialistas e pesquisadores (as) da área educacional, lastimava-se, sobretudo, o caráter centralizador e prescritivo dos Parâmetros, sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (VIANNA, 2012, p. 131).

Em outras palavras, a possibilidade de ampliar, no âmbito da educação, especialmente da escola a questão da sexualidade foi predominantemente sintetizada em aprenderes sobre os órgãos reprodutivos de meninos e meninas e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. (LOURO, 1997; 2001).

Entretanto, é importante pontuarmos quando falamos de “ensino” para a sexualidade, isso não se restringe aos aprendizados sobre o corpo. Nesse sentido, acreditamos que em diversos momentos –como os que aparecem em inúmeras ocorrências- os alunos e alunas são educados para a sexualidade.

Alguns autores costumam acreditar como já alertou Caetano (2011) que na escola não se ensina sexualidade. Concordamos com o autor que essa perspectiva é limitada e ilusória, primeiro porque a escola não se resume a experiência da sala de aula, sendo assim em corredores, atividades físicas, conversas nos intervalos, e brincadeiras, os temas ligados à sexualidade – muitas vezes- imperam. Segundo, porque ela também está na sala de aula. O modo como meninos e meninas são educados, os saberes disseminados pelos livros didáticos somente com casais heterossexuais, a forma como uma ocorrência sobre homofobia é escrita e encaminhada, tudo isso ensina sexualidade. Ainda que esse “ensino” possa não se aproximar do daquilo que nós docentes, educadores/as, militantes da educação e pesquisadores/as lutamos.

Com essa perspectiva que passaremos a discutir a homofobia no espaço da escola por meio do Livro de Ocorrência. Primeiramente, no próximo capítulo nos voltaremos à conceituação e abordagem teórica da homofobia. No capítulo subsequente nos dedicaremos ao trabalho com os dados de campo, ou seja, as ocorrências referentes à homofobia, primeiro apresentando uma contextualização do lugar de onde partem as narrativas e em seguida nos dedicaremos à análise aprofundada das ocorrências escolhidas.

CAPÍTULO 3: O CONCEITO DE HOMOFOBIA

A homofobia¹⁰ se desenvolve em todas as esferas sociais e compromete as vivências – não somente – de sujeitos considerados não heterossexuais. As discussões acerca do tema tornam-se cada vez mais comuns, e o termo habitualmente evocado pela mídia, profissionais da saúde, educação entre outros, é associado, geralmente, ao *preconceito* e *discriminação* alimentados pelo medo, repulsa e rejeição às homossexualidades (SMIGAY, 2002).

O conceito de preconceito, mais comumente empregado pela Psicologia, pode ser compreendido como: conjunto de percepções mentais negativas associadas a determinados grupos ou sujeitos que são de alguma forma, socialmente desvalorizados. E discriminação, evocado com maior frequência pela área jurídica, é entendido como a materialização do preconceito e se expressa por meio de ações despóticas que resultam em cerceamento de direitos, exposição a situações constrangedoras, tratamentos pejorativos e desiguais a esses grupos ou sujeitos, histórica e socialmente inferiorizados (RIOS, 2009).

A partir da definição de preconceito, ao destacarmos o fragmento: “*conjunto de percepções mentais negativas*”, identificamos a semelhança que essa concepção possui com a noção de homofobia mais recorrente nos debates políticos e na mídia. O que revela uma abordagem em comum, ou seja, o viés psicológico. Isso se explica pelo fato de que, desde sua gênese, o termo homofobia¹¹ foi direcionado para a compreensão da intolerância contra sujeitos considerados não heterossexuais apenas pelo caráter psicológico e particular, o que ainda é marcante nos dias atuais. Para Junqueira (2007, p.04) essa acepção é problemática e pouco avança no sentido de subsidiar o atual debate sobre o tema, pois:

Com esse sentido, o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos,

¹⁰ Utilizamos o termo homofobia para falar de uma forma genérica. Partimos desse posicionamento, porque acreditamos, em consonância com o autor Rogério Diniz Junqueira (2007), que lesbofobia, gayfobia, travestifobia e transfobia são violências que estão inseridas dentro de uma homofobia geral. Que consideramos ser: a hostilidade e violência direcionadas para todos os sujeitos que não têm sua sexualidade e/ou expressões/performances de gênero pautadas na lógica hegemônica, a heterossexual. No entanto, ressaltamos a importância que é estudar a homofobia a partir de suas especificidades por acreditarmos que ao falar de modo geral, não evidenciamos de fato as relações particulares de violência e discriminação sofrida por: lésbicas, gays, travestis, transexuais e transgêneros.

¹¹ Rios (2009) indica que há referências ao termo Homofobia anteriores à década de 1920 (conforme registro do Oxford English Dictionary). O termo “homoerotophobia”, aparece para alguns como precursor, donde se derivou “homofobia” (utilizado por Wainwright Churchill, no livro *Homosexual Behavior among Males: a cross-cultural and cross-species investigation*, de 1967). Borrillo (2010) indica que as primeiras preocupações em conceituar Homofobia se deram na década de 1970, por K. T. Smith em um artigo publicado em 1971 e pelo psicólogo G. Weinberg em 1972.

seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais (JUNQUEIRA, 2007, p.04).

Compreendemos então, que neste caso, a homofobia ao resumir-se a uma sensação ruim, sentida individualmente por sujeitos com problemas internos e específicos ligados à sua homossexualidade e/ou expressões de gênero, oculta entre outros aspectos, o caráter social do fenômeno. Isto pode resultar na adoção de medidas paliativas de minimização da violência e limitadas nas problematizações de políticas de enfrentamento (PRADO et al, 2009).

Nesse sentido, devemos pontuar que desde que o conceito surgiu, críticas foram elaboradas, como ressalta Borrillo (2010), ainda na década de 1970. Por considerarem o termo predominantemente ligado ao universo das fobias psicológicas, vários autores¹² propuseram outras denominações na tentativa de encontrar uma nomenclatura mais adequada. Uma das primeiras críticas publicada foi a análise de J. Boswell (1985) que atentou para a abertura interpretativa que a palavra poderia gerar, pois ao considerar homo – derivação do grego que significa igual – com fobia – que significa medo –, a homofobia poderia ser lida como medo do mesmo, do idêntico e não necessariamente do homossexual (BORRILLO, 2010).

Ao longo dos anos foram levantadas outras problemáticas, tais como: o prefixo homo ao ser equivocadamente interpretado do latim, que significa homem, reforçar o risco de, ao se empregar o conceito, dirigir-se apenas ao preconceito sofrido por homens homossexuais, negligenciando outras violências como: a lesbofobia, bifobia e transfobia (JUNQUEIRA, 2007).

Podemos encontrar em publicações acadêmicas brasileiras expressões alternativas como “preconceito sexual” e “violência contra não-heterossexuais”. Também notamos que alguns autores e pesquisadores adotam – na tentativa de ampliar a visibilidade de outras identidades – termos como: LGBTfobia – Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgênero fobia. Alguns, inclusive, incluíram no grupo os: Bigêneros, Queer, Questionadores, Intersexos, Assexuados e Aliados, ficando o termo da seguinte forma: LGBTQIAfobia (MELLO *et al*, 2012; MASIERO, 2013; SALA & GROSSI, 2013; OLIVEIRA JÚNIOR *et al*, 2013).

Em nossa pesquisa, apenas uma ocorrência trouxe a variação da palavra homofobia:

¹² LEVIT, 1974; KLASSEN, 1974; LEHNE, 1976 e MORIN; GARFINKLE, 1978, citados por Borrillo (2010).

Escola E

Nome: Carlos Série: 7º Ano A RA: _____

Motivo: _____ Data: 25/05/2012 Conduta/Falta disciplinar: O aluno Nilton Oliveira relatou a mim que **está sofrendo ofensas homofóbicas** do aluno acima citado.
Ciente/Professor: André

No entanto, é válido pontuar que em outras ocorrências – que serão trabalhadas no capítulo de análise – alguns termos, também recentemente criados, se fizeram presente nas ocasiões em que educadores relataram situações de violência, tais como: “preconceito com orientação sexual”, “discriminação”, “palavras discriminatórias” e “gestos ofensivos quanto a sexualidade”.

A utilização desses termos pode ser interpretada como um importante marco para o enfrentamento da homofobia no ambiente educacional. Acreditamos que os/as docentes, ao utilizarem essa palavra ou termos equivalentes sinalizam que a violência – histórica nas instituições de ensino – não pode mais ser totalmente tolerada. Embora, isso não signifique que os/as professores/professoras consideram a homossexualidade, por exemplo, tão válida quanto à heterossexualidade, é possível arriscar que quando nomeiam – em documentos acessados não somente pela escola – as situações de chacota ou humilhações à que são expostos alunos e alunas não lidos como heterossexuais, os/as educadores/educadoras estejam cobrando que algo seja feito, que esses/essas estudantes ao menos sejam protegidos.

A visibilidade dos termos para se falar de outras sexualidades nos documentos escolares é resultado de todo um processo recente de entrada das discussões nos diversos setores da sociedade brasileira. No que diz respeito ao uso especificamente da palavra homofobia, pode-se considerar determinante em sua disseminação a criação em 2001 do Projeto de Lei Complementar nº 5003/2001 que criminaliza a violência homofóbica em âmbito nacional. O projeto de autoria da professora e até então deputada federal Iara Bernardi, em parceria com organizações nacionais LGBT, é hoje conhecido por “PL 122” nome de seu substituto, o Projeto de Lei da Câmara PLC 122/06, reformulado em seus artigos e proposto em 2006.

No mesmo ano (2001), no Estado de São Paulo foi criada e promulgada a Lei Estadual 10.948 que pune “[...] toda manifestação atentatória ou discriminatória praticada contra cidadão homossexual, bissexual ou transgênero” (ESTADO DE SÃO PAULO, 2001). Por meio dessa lei, já se considera – em termos legais – que a homofobia diz respeito também à violência contra sujeitos com identidade de gênero não heterocentrada.

Outro marco importante para a intensificação das discussões e centralidade do tema da

homofobia, principalmente por profissionais da educação, foram as polêmicas envolvendo *Kit anti-homofobia*. O material pedagógico apoiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que seria distribuído nas escolas públicas foi popularmente chamado de “kit-gay”. Em 2011, a Presidenta Dilma Rousseff, ao suspender a distribuição, chegou a afirmar que não seria “[...] permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais” (O GLOBO, 2011)¹³.

A fala da Presidenta Dilma, especialmente, nos retorna à discussão do conceito de homofobia. Não é possível problematizarmos a homofobia sem questionarmos que a mesma não se expressa apenas pela aversão a sujeitos homossexuais. A violência homofóbica precisa ser pensada levando em conta que esta auxilia a preservação da superioridade da heterossexualidade, a única forma de sexualidade que pode ser propagandeada em todos os lugares, grupos e instituições.

O autor Daniel Welzer-Lang (2001) contribuiu para a ampliação do conceito ao apontar a necessidade de se estudar a homofobia sob duas óticas: geral e específica. Como específica, a compreensão da homofobia restringe-se a figurar a hostilidade sofrida pelos homossexuais. E como geral, aponta um sistema sexista que tem como alvo os sujeitos que não transportam consigo mesmos as características esperadas para seu gênero e, conseqüentemente, deixam de cumprir seus papéis sociosexuais previamente estabelecidos (WELZER-LANG 2001; RIOS, 2009; BORRILLO, 2010).

Em outras palavras, a homofobia geral age como elemento necessário para a manutenção do sistema que regula os sujeitos por meio da sexualidade. Manifestações de violência, hostilidade, restrições de direitos entre outras discriminações são acionadas contra sujeitos que apresentam comportamentos, gostos, vestimentas que não são previstas para o seu gênero. Isto ocorre porque, os sujeitos considerados homens ou mulheres ao nascerem são criados para se constituírem, arbitrariamente, como masculinos ou femininos. E, para que esse processo de “aquisição” da masculinidade, no caso do homem, ocorra, é preciso que o mesmo rejeite o feminino e diferencie-se do homossexual. No caso da mulher, a feminilidade é “alcançada” pela mesma via: a negação do masculino (WELZER-LANG, 2001; BORRILLO, 2010).

Neste desenvolvimento forçado, os corpos que escapam dessa lógica predeterminada precisam ser realocados a seu suposto lugar de “origem”. E é justamente neste contexto que

¹³ Reportagem disponível no endereço: <http://oglobo.globo.com/politica/dilma-diz-que-nao-vai-ser-permitido-nenhum-orgao-do-governo-fazer-propaganda-de-opcoes-sexuais-2765417>.

os mecanismos homofóbicos são acionados, pois por meio da homofobia é possível “[...] denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao ‘gênero correspondente’” (BORRILLO, 2010, p. 26).

Neste sentido, a percepção de homofobia geral, parece distanciar o conceito de homofobia psicológica, empregado em sua gênese, como suficiente para explicar a violência e inferiorização de sujeitos que desviem do padrão de sexualidade hegemônico. O que podemos perceber é que o deslocamento do olhar particular, individual, e medicalizante para o da denúncia de um conjunto de disposições e estruturas que fazem da homofobia um problema também social, complexifica e amarra o seu conceito a outros, que se colocam como essenciais para sua compreensão, como o de sexismo, heterossexismo, androcentrismo e heteronormatividade.

3.1. Sexismo e heterossexismo

O mecanismo produtor da homofobia está intimamente ligado ao sexismo e heterossexismo. O sexismo pode ser entendido como a organização das relações sociais baseadas na diferenciação entre os sexos. Ela pressupõe que o que é destinado ao feminino se articula com o íntimo, o sensível, o passivo e ao masculino, o externo, bruto e dominador. Características, que quando são naturalizadas, transformam o feminino em passivo e, conseqüentemente, coloca as mulheres em posição inferior e o masculino em ativo, ficando os homens em posição de superioridade. Essas características são rigorosamente reguladas para evitar que onde resida o masculino não habite o feminino e vice-versa, perpetuando assim a condição de dominação e desigualdade (BORRILLO, 2010).

No espaço escolar, é possível identificarmos que em diversos momentos alunos e alunas são interpelados a corresponder às supostas características valorizadas e previstas para seu “sexo”. As meninas, por exemplo, não raramente se sentem cobradas a manterem seus cadernos organizados, se comportarem como “ajudantes” das/dos professores e nunca subverterem a ordem e a disciplina.

Daniela Auad (2006), em seu livro *Educar meninas e meninos*, argumenta que não é difícil de compreender os efeitos terríveis para a vida das meninas e mulheres que essa perspectiva traz. Além disso, esse padrão referencial de comportamento é irreal, pois, muitas alunas não o seguem ou não desejam se adequar a ele. É o caso da aluna Vanessa, bastante

notificada nos Livros de Ocorrência Escolar, que escapa do modelo de boa aluna e comportada:

Escola L.

Vanessa tumultua a aula, não permanece sentada, entra em atrito com os meninos, entra e sai da sala, grita, pula, corre na sala, distra o professor, fala palavrões. Em 07/11 a mesma constantemente pegava a régua e levava em direção da VAGINA simulando um PENIS e ficava esfregando nos meninos. [grifo do autor]

Essa ocorrência é interessante, pois, além de toda a descrição da professora sobre o comportamento da aluna, o relato nos permite exemplificar o quanto a ideia da mulher/menina enquanto um sujeito passivo, sensível e obediente não é natural. Por meio, do destaque dado pela docente ao escrever em letras maiúsculas e sublinhar a palavra “vagina” e “pênis”, para narrar o ato de a aluna simular que teria um pênis, e ainda por cima o esfregar nos meninos, compreendemos que essa ênfase dada às palavras pode expressar o quanto foi transgressor o comportamento da aluna na perspectiva da professora.

Nesses momentos, em que fica evidente que meninas e meninos nem sempre correspondem aos parâmetros comportamentais, muitas vezes, permeados por ideias e articulações sexistas e heterossexistas, emerge a possibilidade de desnaturalização desses referenciais. Como afirma Monserrat Moreno (1999, p. 29), ao discutir o sexismo na escola:

[...] Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma (MORENO, 1999, p. 29).

Nesse sentido, podemos refletir como as instituições escolares são permeadas por tensões, conflitos e negociações, pois, ainda que haja expectativas e crenças de que as meninas seriam “naturalmente” mais comportadas ou obedientes, elas são contestadas constantemente por inúmeras alunas que não se adequam (AUAD, 2006).

No caso dos meninos, no intento de conquistar o nível de masculinidade hegemônica – propagado também nas escolas –, estes se ocupam muitas vezes de demonstrações de violência física (expressa no maior número de suspensões, advertências e expulsões de meninos), descumprimento contínuo as regras escolares (nas pautas de conselhos o número de encaminhamentos para meninos é superior ao das meninas), ridicularização de homossexuais (de trinta e uma ocorrências encontradas, a violência partiu de meninos em vinte e cinco casos) e, até mesmo, “provas” de virilidade ao tocarem os corpos das meninas sem o consentimento das mesmas (relatos de alunas denunciam situações preocupantes de ameaças e toques não consensuais no espaço educacional).

Connell e Messerschmidt (2013) explicam que o conceito de masculinidade hegemônica passa por reformulações, mas, que em síntese pode ser apreendido como o modelo de masculinidade que se diferencia e se coloca como superior em relação às várias outras possibilidades de ser masculino. Não significa que seja o mais adotado, mas inegavelmente o normativo. Aquele à que se atribuem as formas ditas “honradas” e superiores de “ser” homem, ainda que as mesmas impliquem em processos de inferiorização dos considerados não homens (mulheres, homossexuais, transexuais entre outros).

Caetano (2011, p. 67-68), no artigo *Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares*, ressalta que pensar em masculinidade hegemônica:

[...] é se ancorar em algo criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso das experiências e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances significadas como masculinas. Com isso, vemos que os discursos de (sobre os) gêneros é significado como efeito de um sofisticado equipamento educativo e formativo mantido por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhecidos como masculinos e outros identificados com femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de estruturação das identidades e práticas sexuais (CAETANO, 2011, p. 67-68).

Em função de nossa intenção de articular o sexismo e heterossexismo com a homofobia – nosso tema central – destacaremos a discussão dos atos, expressões e performances de garotos que buscam, ao afastar a ideia da homossexualidade, serem identificados como mais próximos do padrão hegemônico de masculinidade.

<p>Escola J</p> <p>6ª B 26/03/2013</p> <p>Jairo, Pietro, Patrick, André (Tete)</p> <p>O Jairo disse que Patrick apertou seu pescoço e deu chutes sem que ele fizesse nada, apenas quis seu relógio e ele não deu. Patrick disse que foi xingado de “veado” por isso foi agressivo e ainda falou que o Tete vai ser o próximo que ele vai bater e fala o tempo todo que eles são folgados. Conversei, aconselhei para que não tivesse mais brigas, disse que vai o Jairo no São Matheus (na rua) já que aqui não pode. Disse também que se ligar para o pai, aí é que vai bater mesmo. Disse que não vai mais vir pra escola.</p> <p>x Assinatura do Pietro</p> <p>x Assinatura do André</p> <p>x Assinatura do Jairo</p> <p>x Assinatura do Patrick</p> <p>Os pais foram comunicados.</p>
--

Welzer-Lang (2001, p. 465) explica, como supracitado nesse capítulo, que:

É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal (WELZER-LANG, 2001, p. 465).

É nesse sentido que o autor acredita que a homofobia se faz necessária para a constante aquisição da masculinidade, pois, é sabido que os homossexuais são vistos por grande parte dos agressores como não-homens, aqueles que não desempenham corretamente seu gênero. Essa crença é, em parte, articulada com a ideia sexista de que homens são “naturalmente” ativos e mulheres passivas. Deste modo, homossexuais seriam interpretados como sujeitos passivos, mais próximos do grupo das mulheres.

A ocorrência em que o aluno é agressivo sob a justificativa de ter sido chamado de gay nos traz a possibilidade de pensarmos a partir da ideia colocada por Welzer-Lang (2001), pois, no contexto em que meninos agem violentamente diante de situações como as descritas, podemos problematizar, até que ponto essa reação não se apresenta como um modo de, ao refutar o insulto, provar a autenticidade de sua masculinidade.

Outra situação interessante é a de um professor que se autodenomina gay perante a comunidade escolar e que descreve no *Livro de Ocorrência Escolar* algumas situações de deboche e ridicularização que sofre por parte dos alunos. Seleccionamos uma ocorrência em que a palavra “macho” aparece:

Escola G

20/06. **O aluno faz de tudo para chamar atenção e desestabilizar o professor**, tem sempre uma resposta irônica na ponta da língua para as vezes que o professor chama sua atenção; Hoje por exemplo a aluna Andressa reclamou que o aluno citado havia jogado bola de papel nela, o professor chamou a atenção do mesmo e o mesmo retrucou a seguinte frase “**quero ver qual vai ser o professorzinho que me fará parar de jogar papel, tem que ser muito macho**”. Toda a pouca evolução que havia ocorrido com o aluno estacionou e está retrocedendo. [mais uma ocorrência para o mesmo aluno no mesmo dia]

A provocação do estudante, sobre a possibilidade de freá-lo ser possível somente por alguém “muito macho”, supõe que o mesmo pode não considerar o professor dotado dessa “capacidade”, crença calçada como já referido na ideia da homossexualidade como passividade, portanto, oposta da virilidade, distante do modelo heterocêntrico de masculinidade. No entanto, o fato interessante não está no discente chegar à conclusão de que o docente não seria “macho” suficiente para barrá-lo, mas, sim a necessidade que ele aparenta

ter – como relata o professor – de “fazer de tudo para chamar a atenção”, para que isso se torne público. Essa atitude parece constituir sua própria tentativa de alcançar a masculinidade hegemônica.

E, é enganoso pensar que essas demonstrações públicas de diferenciar-se dos não-homens é algo exclusivo de meninos ou rapazes que são vistos frequentemente como sujeitos ainda em fase de construção de sua masculinidade (WELZER-LANG, 2001). Primeiro, porque, segundo Welzer-Lang (2001, p.245) é possível verificar que:

Mesmo adulto, casado, o homem, ao mesmo tempo que “assume” o lugar de provedor, de pai que dirige a família, de marido que sabe o que é bom e correto para a mulher e as crianças, continua a frequentar peças da casa-dos-homens: os cafés, os clubes, até mesmo as vezes a prisão, onde é necessário sempre se distinguir dos fracos, das femezinhas, dos “veados”, ou seja, daqueles que podem ser considerados como não-homens (WELZER-LANG, 2001, p. 245).

Segundo, porque compartilhamos com Butler (2003 [1990]) a ideia de que nunca chegamos a ser aquilo que o gênero nos impõe, é sempre uma busca, um exercício que além de repetitivo e performático é constante. A partir desses apontamentos, consideramos que os procedimentos, mecanismos, ou expressões da homofobia servem, também, para engessar as fronteiras de gênero e opera como rechaço aos sujeitos a quem se costuma atribuir características consideradas não previstas no suposto “gênero de origem” (WELZER-LANG, 2001).

Dentro desse sistema, descrito até aqui, o homem e a mulher são compreendidos como complementares, por um não possuir “naturalmente” as características do outro. Assim, a heterossexualidade é entendida como única relação possível, e conseqüentemente, superior. O heterossexismo, crença nessa superioridade, se coloca como a propaganda intensa da heterossexualidade, em detrimento de todas as outras formas de sexualidade (BORRILLO, 2010).

Miskolci (2012, p. 43) exemplifica o heterossexismo por meio da propaganda do modelo hegemônico de sexualidade feito nas instituições escolares:

Heterossexismo é a pressuposição que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher (MISKOLCI, 2012, p.43).

Borrillo (2010) conceitua essa prática como “subordinação simulada da homossexualidade”, que se trata do meio pelo qual a lógica heterossexista, ao se propagar como única e possível relação inteligível, forja a ideia da homossexualidade como ilógica, excêntrica, desviante da ordem “natural” da sexualidade humana. No entanto, como alerta

Welzer-Lang (2001, p.468):

[...] estaríamos enganados se limitássemos esse quadro de exclusão que cria o heterossexismo apenas à homossexualidade. Toda forma reivindicada de sexualidade que se distingue da heterossexualidade é desvalorizada e considerada como diferente da doxa de sexo que se impõe como modelo único. O mesmo acontece com a bissexualidade, as sexualidades transsexuais, etc (WELZER-LANG, 2001, p 468).

A partir dessa perspectiva, compreendemos a homofobia como mecanismo de interdição das sexualidades não enquadradas no padrão heterocentrado. Suas manifestações atingem a todos os sujeitos, inclusive os que se autoidentificam como heterossexuais, pois como facetas do sexismo e heterossexismo, rechaça qualquer comportamento, que não esteja pautado nas “predeterminações” impostas para o sexo biológico (XX,XY) e regula as relações em torno da preservação das diferenças de sexos e de gênero (LIONÇO & DINIZ, 2008; MISKOLCI, 2009; JUNQUEIRA, 2009; BORRILLO, 2010).

3.2. Androcentrismo

O androcentrismo pode ser entendido como um sistema que coloca os homens no eixo de compreensão e governo de toda a sociedade. A partir do androcentrismo as mulheres são “acessórios”, um coletivo percebido como coadjuvante de todos os fatos, descobertas e mudanças, por exemplo, no campo da Ciência. Como explica Monserrat Moreno (1999, p. 23):

[o androcentrismo] consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo (MORENO, 1999, p. 23).

Quando pensamos no cotidiano da escola, passamos a identificar muitos momentos em que o androcentrismo se torna mais visível. Apesar das conquistas e lutas das mulheres ao longo da história contra esse sistema hierarquizante e excludente, o androcentrismo ainda opera e com força de forma sutil, silenciosa. Por exemplo, quando os discursos dirigidos às mães e pais são sempre empregados no masculino: “os responsáveis”. Ao referirem-se a todos e todas dizer sempre “os alunos dessa escola”. E por fim quando dirigirem-se às professoras – geralmente maioria na escola – ainda usarem a expressão “os professores” (CAETANO, 2011).

Nos *Livros de Ocorrência Escolar* que estudamos, a linguagem androcêntrica impera inclusive nas próprias fichas para preencher os casos de violência e indisciplina:

Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente-SP

Escola Estadual E.

Ficha de Registro de ausência, de falta de cumprimento dos **deveres e responsabilidade do aluno.**

Nome: _____ Série _____ RA _____

Movito: _____ Data: _____ Conduta/Falta disciplinar _____

Nome **dos envolvidos** na agressão: _____ Física () Verbal () Bulling ()

Encaminhamento () **profº coordenador** () **profº mediador** () **vice diretor** () **diretor.**

() Comunicação escrita dirigida **aos pais**

() Suspensão temporária em programa extra-curricular

() Encaminhamento Comissão Disciplinar

Ciente/**Professor**: _____

Ciente/**Aluno**: _____

Ciente/**Pais e/ou responsáveis**: _____

Ao olharmos essa ficha notamos que em nenhum momento é considerada a possibilidade dela se referir explicitamente as mulheres. A oclusão começa inclusive no título “Ficha de Registro de ausência, de falta de cumprimento dos deveres e responsabilidade do aluno”, e em seguida na apresentação de todos os cargos que competem seu possível preenchimento, também no masculino. De todas as instituições estudadas que faziam usos de fichas para encaminhar uma ocorrência, apenas a escola B possuía a possibilidade da inclusão no feminino, e apenas na categoria “aluna/aluno” com o adicional do “(a)”:

O **aluno (a)** _____ da _____ série _____ foi encaminhado à direção porque: () cabulou aula; () fala muito; () entrou atrasado; () saiu sem autorização; Desrespeito () **professor** () colega () **funcionário**: _____ () desrespeitou o espaço físico e bens materiais da escola (patrimônio); () está sem material; () não realizou as atividades propostas; () briga corporal na sala de aula; () utilizar objeto alheio a aula: _____

() outros: _____

Presidente Prudente, data: _____

Assinatura e **nome do professor**: _____

Em todas as outras fichas as categorias e cargos são referenciados no masculino. No que diz respeito à escrita da ocorrência, notamos que há nos relatos uma contradição. A

maioria das ocorrências ao final é endereçada “aos responsáveis” ou “o responsável”, no entanto, notamos que boa parte das assinaturas é de mães, avós, irmãs entre outras.

Parecem detalhes, coisas absorvidas pela prática, mas a linguagem não é inocente, neutra, ela carrega consigo valores e desvalores. Basta pensarmos no caso das expressões racistas como: “denegrir”, “a coisa tá preta”, ou quando os professores dizem “é melhor prestarem atenção, depois não quero ver *neguinho* reclamando de não ter entendido o conteúdo”. Essas práticas demarcam o lugar dos negros ao de inferioridade e nos auxilia a pensar nos discursos escolares androcêntricos como demarcadores das mulheres na posição não elevada.

No caso da linguagem androcêntrica, a ocultação das mulheres no discurso que reforça a ideia destas como acessórios, como secundárias é a melhor das hipóteses, porque na realidade a ocultação, à primeira vista, presume a inexistência. A ideia é que não há necessidade de referir-se a mulheres porque as mesmas não participaram e nem participam de coisas relevantes.

Novamente uma contradição, pois, o número de mulheres nos espaços educacionais é expressivo. Elas inclusive atuaram e de forma decisiva na implantação de muitos grupos escolares. No entanto, a força do androcentrismo e também do machismo é tão grande que muitas mulheres ao relatarem sobre suas vidas, conquistas, participações o fazem no masculino.

Louro (1997, p. 66) nos mostra que é muito comum “[...] que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: ‘eu, como pesquisador...’ [...]”. Isso pode derivar do uso do masculino como universal estar quase que cristalizado na prática cotidiana e não gerar estranhamento. No entanto, como já dito, se a linguagem, como explica Portinari (1989, p.18 apud Louro) é: “um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos [...] nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga”, não podemos supor que ao evocarmos termos para falar de nós no masculino, estarmos nos referindo a determinados contextos demarcando que podemos estar no universo masculino?

Fazemos essas perguntas por que, além da invisibilização das mulheres que o uso das palavras no masculino provoca, existem também momentos em que o uso no masculino parece ser intencional, para denotar respeito, seriedade, características que historicamente foram pensadas como exclusivas do homem. Tomando como o exemplo dado por Louro (1997), em que uma mulher pode dirigir a si mesma quando for falar de sua profissão – no caso pesquisadora – utilizar o masculino. Se esta mesma mulher fosse empregada doméstica, será que o masculino seria empregado? Não estamos afirmando que a primeira profissão é

mais importante que a segunda, mas, o fato de a segunda ser atribuída quase que exclusivamente às mulheres e não imperar esse uso do masculino universal.

A partir do que colocamos acima, queremos evidenciar que o uso do masculino como universal é uma prática androcêntrica, que oculta, relega à inexistência a participação das mulheres. E que, nos momentos em que sua correlação ao feminino não se faz, também marca o grupo dos homens como coletivos que não fazem – ou ao menos não deveriam fazer – parte de grupos socialmente desvalorizados como os das empregadas domésticas.

Mas, o que o androcentrismo tem a ver com a violência contra sujeitos não heterossexuais? Acreditamos em uma relação estreita. Primeiro, porque a partir do androcentrismo podemos identificar o motivo de, ao se falar de homofobia, correremos os riscos de invisibilizar as violências que não são destinadas a homens gays. Outro ponto reside na desqualificação das identidades que se atrelam ao feminino. É inegável a enorme violência e discriminação, inclusive no espaço escolar à que são submetidos os meninos que não estão alinhados aos padrões hegemônicos de masculinidade, bem como, as travestis.

Podemos conceber essa situação, pensando o conceito de androcentrismo, a partir da punição e dos processos de exclusão a que são submetidos meninos afeminados que ocorrem em parte, por esses estarem “abrindo mão” de se portarem como “homens de verdade” – seres já aqui descritos como considerados superiores – para se assemelharem às mulheres. Nessa perspectiva, gays com “trejeitos” ou travestis estariam “traindo seu gênero de origem” para integrar um grupo que é identificado como mais próximo do coletivo das mulheres, socialmente visto como inferiores.

Nesse sentido, expressões como “vira homem”, “comporte-se como homem” são frequentes. E mais, faremos um parêntese para contar uma situação ocorrida em nossa coleta de dados:

Numa determinada escola em conversa com a coordenadora a respeito dos relatos sobre homofobia presentes no *Livro de Ocorrência Escolar*, a mesma nos contou que havia um menino na escola que estava envolvido em situações constantes de agressão. O referido aluno, segundo a gestora, era “assumido” para todos da escola, o que a princípio não gerou muitas discussões e hostilizações, pois até então o mesmo mantinha-se agindo como “menino” e apresentando características tidas como heterossexuais.

Entretanto, após o aluno apresentar proximidade com o universo feminino, por meio de brincadeiras, atitudes e amizades com meninas, passou a sofrer enorme estranhamento por parte dos colegas. No intento de resolver a situação, a coordenadora chamou o aluno em sua sala e disse para ele que “*para ser gay e enfrentar todos os preconceitos existentes na*

sociedade ele deveria ser antes de tudo: homem”. Pois, nas palavras dela “*tem que ser muito homem pra ser gay*”, mostrando para o aluno que se ele quisesse respeito teria que se portar como um verdadeiro homem.

O interessante nessa narrativa, é que, como pontuou a coordenadora, a hostilização e violência ao aluno não-heterossexual veio a partir do momento que este abandonou o grupo dos valorizados (dos meninos) para agir de acordo com o grupo dos desvalorizados (das meninas). Isso acontece porque, como já mencionado, na sociedade ocidental androcêntrica estar no grupo dos homens é sinônimo de privilégio, afinal os homens são entendidos como eixo central de tudo¹⁴. Essa percepção gera, entre outros efeitos, a vulnerabilização dos considerados não-homens: mulheres, afeminados, travestis, transexuais entre outros.

Outro ponto que nos chama a atenção é o fato da coordenadora pontuar que, para o aluno enfrentar os preconceitos e discriminações – que ela supõe que ele irá sofrer por ser gay –, o mesmo deve ser “muito homem”. A partir disso percebemos que mesmo dentro de uma ótica diferente de conceber a sexualidade, no caso a homossexualidade, a superioridade de um padrão de ser homem ainda impera. Poderíamos pensar então, que esse “muito homem” é sinônimo de forte, destemido, corajoso, qualidades não imputadas às mulheres.

É importante aqui, ressaltar que em nossa pesquisa, como em outras, o número de ocorrências sobre situações discriminatórias direcionadas às lésbicas é baixíssimo. Sem mencionar que não encontramos registros de alunas travestis, não por sua inexistência, mas por estas serem varridas para fora do espaço escolar muito antes dos outros alunos considerados “problemas”¹⁵. No caso das lésbicas, ainda presentes na escola, caberia supor, pela discrepância de registros em relação aos gays, que sofrem “menos” violência no espaço escolar?

Acreditamos que não. A violência pode ser considerada de muitas formas. Mas falando especificamente da não física, não estariam as lésbicas sendo mais violentadas por mecanismos de invisibilização? As práticas homoeróticas entre mulheres conforme explica Borrillo (2010) são vistas como incompletas. Em nossa sociedade androcêntrica, não era de se

¹⁴ Nem todos ou todas que se articulam ao grupo dos homens são considerados homens e desfrutam de privilégios. Os trans-homens, e as lésbicas que se vestem e performatizam seu gênero fora do padrão heterocêntrico de feminilidade não são percebidas/os como superiores ou partilham de mais direitos e gratificações que as mulheres heterossexuais ou lésbicas “femininas”. Pelo contrário, muitas/os encontram dificuldades de se integrar tanto nos grupos de sociabilidade ditos “masculinos” quanto “femininos” (CASTAÑEDA, 2007).

¹⁵ Durante a coleta de dados uma gestora chegou a nos relatar que estudou durante um determinado período um aluno que levava as roupas da mãe para se trocar no banheiro da escola, que o mesmo já havia sofrido bastante hostilização dos outros alunos e não somente daquela escola mas também de outras das quais ele havia sido transferido.

surpreender que relações onde não exista a presença do homem fossem tomadas como insignificantes, incompletas ou mesmo falsas. Nesse sentido, as lésbicas são duplamente inferiorizadas, primeiro por serem mulheres, seres considerados incompletos, e segundo, por perpetuarem essa incompletude ao negar a complementação do homem com o falo em suas relações.

3.3. Heteronormatividade

Alinhada aos eixos (sexismo, heterossexismo e androcentrismo), que foram discutidos até o momento, opera a *hetornormatividade*. Considerada por Caetano (2011, p. 175) como “[...] base do sistema político-subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar/ estabelecer o governo do homem/ masculino [...]”, de forma que, não busca apenas legitimar e implementar a lógica complementar, mas rechaçar e inferiorizar – por meio da homofobia [uma de suas produções] – outras formas de vivenciar a sexualidade¹⁶ (CAETANO, 2011).

O termo “heteronormatividade” foi cunhado pela primeira vez por Michel Warner em 1991 no texto “Introduction: Fear of a Queer Planet”. Suas raízes encontram-se nas discussões sobre sistema sexo/gênero de Gayle Rubin (1975) e também sobre “heterossexualidade compulsória” de Adriene Rich (1980).

O sistema sexo/gênero, gênese das discussões da heteronormatividade, foi explicado por Gayle Rubin em seu ensaio intitulado “‘*The Traffic In Women: notes of the ‘political economy’ of Sex*’” publicado originalmente no 1975¹⁷. A antropóloga estadunidense argumenta que o sistema sexo/gênero ainda carrega em sua estrutura os princípios de parentesco descritos por Levi Strauss. Rubin toma emprestado conceitos da Psicanálise para compreender de que forma esses princípios e regras são introjetados nos sujeitos.

Para Rubin (1993 [1975] p.02) sexo/gênero pode ser compreendido em linhas gerais como:

[...] um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humanas é moldada pela intervenção humana e social e satisfeita de forma convencional, pouco importando o quão bizarras algumas

¹⁶ O autor explica que “A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a idéia do governo homem/ masculino sobre a mulher/ feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária” (CAETANO, 2011, p. 15).

¹⁷ A obra não possui tradução integral para o português. Deste modo as referências que fazemos durante a dissertação são referentes a publicação parcial traduzida pela SOS Corpo de Recife do ano de 1993, sendo os tradutores: Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa.

dessas convenções podem parecer (RUBIN, 1993 [1975]).

A partir da indagação de Karl Marx acerca do que é um escravo negro – que o autor deduz ser um homem de raça negra, tornando-se escravo somente em certas relações – a autora realiza uma paráfrase acerca do processo de subordinação das mulheres:

O que é uma mulher domesticada? Uma fêmea da espécie. Uma explicação é tão boa quanto a outra: uma mulher é uma mulher. Ela só se torna uma doméstica, uma esposa, uma mercadoria, [...], uma prostituta ou ditafone humano em certas relações (RUBIN, 1993, p.02).

A antropóloga argumenta então que “certas relações” denunciam a não naturalidade da relação desigual entre homens e mulheres, do mesmo modo que não há relação natural entre negro e escravo ou mesmo ouro e dinheiro. Para essa associação ser realizada e manter-se é necessário um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade naturalize e imponha essa correspondência.

Partindo dos escritos de Levi-Strauss, Rubin (1993 [1975]) compreende o parentesco como a “culturalização da sexualidade biológica no nível da sociedade” (1993 [1975] p.16). E estabelece como podemos identificar suas bases no sistema sexo/gênero vigente. Piscitelli (2003, p. 212) sintetiza a ideia de Levi-Strauss, apropriada por Rubin (1993 [1975]), da seguinte forma:

[...] as famílias geram casamentos como o dispositivo legal mais importante que têm para estabelecer alianças entre elas. Mas é necessário garantir que o casamento seja uma necessidade fundamental. Isso seria garantido através de um dispositivo que institui um estado recíproco de dependência entre os sexos: a divisão sexual do trabalho. Assim como o princípio da divisão sexual do trabalho estabelece uma dependência mútua entre os dois sexos, obrigando-os a formar uma família, a proibição do incesto estabelece uma mútua dependência entre famílias, obrigando-as, para se perpetuarem, à criação de novas famílias. A conclusão é que a diferença entre o mundo humano e o mundo animal reside no fato de que na humanidade uma família não poderia existir sem existir a sociedade, ou seja, uma pluralidade de famílias dispostas a reconhecer que existem outros laços para além dos consangüíneos, e que o processo **natural** de descendência só pode ser levado a cabo através do processo **social** de afinidade (PISCITELLI, 2003, p. 212).

A ideia de Rubin (1993 [1975]) é que as relações de parentesco mantidas preveem marcação das diferenças entre os sexos, de tal modo, que a mesma tem que ser justificada, tanto no plano das diferenças biológicas, quanto da cultura (PISCITELLI, 2003). Deste modo, em síntese, os sistemas de parentesco:

[...] envolveriam a criação social de **dois** gêneros dicotômicos, a partir do sexo biológico, uma particular divisão sexual do trabalho, provocando a interdependência entre homens e mulheres, e a regulação social da sexualidade prescrevendo ou reprimindo arranjos divergentes dos heterossexuais (PISCITELLI, 2003, p. 213).

O interessante na crítica de Rubin (1993 [1975]) é que, a partir da divisão sexual do trabalho, não há apenas uma fabricação do que se compreende por homem e mulher, se cria também a heterossexualidade, como forma única de relação entre eles. Nesse contexto, o apagamento da possibilidade da homossexualidade se apresentar como uma das formas de sexualidade humana tem sua origem no mesmo sistema de regras que prevê a subordinação das mulheres (PISCITELLI, 2003).

Para a autora, a Antropologia, de certo modo, serve para compreender os sistemas de parentesco, mas não oferece elementos para a compreensão dos “[...] mecanismos pelos quais as crianças são impregnadas com as convenções de sexo e de gênero.” (RUBIN, 1993 [1975], p. 13). Nesse sentido propõe que se compreendam alguns conceitos e métodos da psicanálise – entendida por ela, como meio de compreender a reprodução do parentesco – para pensar como “a transformação da sexualidade biológica dos indivíduos [se realizam] na medida em que eles são enculturados” (RUBIN, 1993 [1975], p. 16).

No entanto, embora Rubin (1993 [1975]) faça uma crítica às contribuições teóricas dos pensadores que debate em seu texto, quando propõe a reflexão acerca do sexo/gênero, a partir das teorias de Levi-Strauss sobre o parentesco e de autores da Psicanálise, em especial, Freud, acaba não se afastando dos próprios pressupostos teóricos e metodológicos destes autores. (PISCITELLI, 2002). Assim,

[...] para “desnaturalizar” a subordinação das mulheres, ela propõe, explicitamente, “imita-los”, “nos métodos, não nos resultados”. A autora pensa em termos universais e opera com uma série de “dualismos”-sexo/gênero, natureza/cultura-, que se tornarão alvo de críticas feministas posteriores (PISCITELLI, 2002, p. 09).

De acordo com Linda Nicholson (2000), ao compreendermos o sistema sexo/gênero como "o conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas", estaríamos refutando a influência biológica e, contraditoriamente, a invocando ao mesmo tempo. Isso acontece, por que:

Muitos dos que aceitam a ideia de que o caráter é socialmente formado, rejeitando portanto a ideia de que ele emana da biologia, não necessariamente rejeitam a ideia de que a biologia é o lugar da formação do caráter. Em outras palavras, ainda veem o eu fisiológico como um "dado" no qual as características específicas são "sobrepostas", um "dado" que fornece o lugar a partir do qual se estabelece o direcionamento das influências sociais. A aceitação feminista dessas proposições significava que o "sexo" ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o "gênero" seria supostamente construído. (NICHOLSON, 2000, p. 03)

Butler (2003 [1990]) oferece como alternativa à dicotomia, discutirmos justamente os

pressupostos da distinção sexo/gênero. Em outras palavras, buscamos por meio de uma pesquisa genealógica identificar de que modo, através de quais discursos o sexo e o gênero foram instituídos enquanto “dados”, e em especial, como foi construída, fabricada discursivamente essa dualidade. Nesse sentido, o gênero não deveria mais ser considerado como inscrição cultural de um sexo autônomo. O gênero precisaria ser compreendido como o meio discursivo e cultural através do qual o sexo é tanto produzido quanto afirmado como pré-discursivo (PISCITELLI, 2002).

Butler (2003 [1990]) ainda na exploração de alguns aspectos interessantes do texto de Rubin (1993 [1975]), conforme explica Piscitelli (2002, p. 15) “[...] afirma que a produção disciplinar do gênero produz estabilizações falsas para os interesses da construção heterossexual e a regulação da sexualidade dentro do domínio reprodutivo”. Isso nos permite inferir que o gênero não pode ser derivado do sexo e mais, o “[...] desejo e a sexualidade não seguem o gênero, são ocultadas por construções de gênero sempre coerentes” (PISCITELLI, 2002, p. 15).

Se trouxermos essa discussão, acerca da não naturalidade e não correspondência do gênero em relação ao sexo, para o questionamento do modo como são educados meninos e meninas no espaço da escola, perceberemos o quanto essa instituição – não somente ela – opera no sentido de contribuir para o exercício e adequação as normas de gênero.

Como já discutimos nos eixos anteriores, no ambiente educacional diversas práticas são norteadas a partir das expectativas esperadas para meninos e meninas. Divisão de banheiros por sexo biológico (XX, XY), discurso androcêntrico que perpetua a ocultação das mulheres, crença e circulação de discursos que naturalizam características comportamentais tidas como de meninos e meninas. Contos, histórias e materiais que tomam a heterossexualidade como única relação possível, pois prevê a complementariedade dos sexos entre outras.

No entanto, há que se considerar, conforme problematiza Butler (2003 [1990]), que esse esforço – empenhado não somente pelas instituições de ensino – de reiterar e performatizar o gênero, revela as fragilidades e inconsistências da própria ideia de gênero. No caso da nossa discussão sobre homofobia, notamos que nos próprios contextos em que um aluno ou aluna pode ser alvo de violência por não se ajustar à ordem compulsória sexo-gênero-desejo, há a possibilidade de, através deste mesmo insulto, a descontinuidade se apresentar como uma ameaça à coerência – naturalizada – do gênero.

Escola J

Kevin Vieira Silva 1ªA, Diego. O Kevin **fica perguntando se o Diego é homem ou mulher (gay) fazendo práticas de bullying**. Assinatura do Kevin.

A partir dessa ocorrência, podemos pensar que o questionamento do aluno sobre o colega ser “homem ou mulher” parte da não compreensão acerca do que seja ser um gay em nossa sociedade, na qual a heterossexualidade é naturalizada. Lançamos isso, porque, como explica Butler (2003 [1990]), nos é ensinado e imposto desde a mais tenra idade o respeito à lógica sexo-gênero-desejo, assim nos constituímos para performatizar nossos gêneros “de acordo” com nosso “sexo”, também definido em nosso nascimento – ou anteriormente nos exames de ultrassonografia – e nos atrairmos sexualmente e afetivamente por nossos “opostos”. Nesse sentido, que os corpos que não se conformam em seu gênero e/ou não expressam seu desejo na heterossexualidade são considerados não-lidos, não codificados e alvos de violência, estranhamento e questionamento pois deixam – até certo ponto – de ter coerência nessa norma.

Para compreender o quanto essas categorias “homem” e “mulher” se tornam difíceis de sustentar fora do plano heteronormatividade, podemos retomar um argumento trazido por Wittig (2006 [1992]) quando a mesma afirma que a lésbica não é uma mulher:

[...] sería impropio decir que las lesbianas viven, se asocian, hacen el amor con mujeres porque “la-mujer” no tiene sentido más que en los sistemas heterossexuales de pensamiento y en los sistemas económicos heterossexuales. Las lesbianas no son mujeres (WITTIG, 2006 [1992], p. 57).

Butler (1987) em seu texto *Variações sobre sexo e gênero*, em que dialoga com Beauvoir, Wittig e Foucault, nos explica que para Wittig:

A categoria de “sexo” está sempre subentendida no discurso da heterossexualidade porque só adquire sentido nos termos de um discurso binário sobre sexo no qual “homens” e “mulheres” esgotam as possibilidades do sexo e se relacionam mutuamente como opostos e complementares. Daí Wittig argumentar que a lésbica não é uma mulher, porque ser mulher significa estar em uma relação binária com um homem (BUTLER, 1987, p. 148).

Deste modo, acreditamos ser possível interpretarmos uma ridicularização ou comentário acerca de um/uma homossexual ser “homem ou mulher”, como uma espécie de “denúncia” a respeito dos sujeitos que, de algum modo, descontinuam a lógica sexo-gênero-desejo. Isso se torna ainda mais evidente diante do enorme estranhamento que sofrem os sujeitos que, além de não expressarem seus desejos nos padrões heteronormativos, também

não possuem sua identidade alinhada nas normas regulatórias de gênero, que é o caso, por exemplo, de transexuais lésbicas ou transexuais gays.

Em síntese, procuramos a partir das discussões de Rubin (1993[1975]) – e o diálogo com os autores que discutem suas contribuições – evidenciar que o conceito de heteronormatividade origina-se na possibilidade de questionar se: “a organização social da atividade sexual humana estaria duplamente ancorada, em algo que podemos considerar gênero e na heterossexualidade compulsória” (PISCITELLI, 2003, p. 213). No caso do gênero, como supracitado até o momento do texto, o mesmo não deve ser pensando enquanto derivado do sexo, compreendido como instância autônoma, mas ambos – sexo e gênero – inseridos num campo discursivo que criou sua naturalização. Em relação à heterossexualidade compulsória, compreensão de que todos somos ou – ao menos – deveríamos ser heterossexuais, discutiremos a partir das discussões de Adriene Rich (1980).

Rich (2010 [1980]), teórica e feminista, cunhou pela primeira vez o termo “heterossexualidade compulsória” no texto: *Experiência Lésbica e Heterossexualidade Compulsória*, publicado no ano de 1980. A análise da autora se centra no argumento de que as discussões e história das lésbicas são invisibilizadas – inclusive pelas feministas – como resultado da ação da heterossexualidade compulsória, que seria a forma pela qual a heterossexualidade é imposta/alimentada e reiterada durante toda a vida das mulheres como única relação possível, natural e saudável. A autora vai além, indica as formas pelas quais as mulheres são alienadas, convencidas, forçadas a enxergar a heterossexualidade como seu único destino de vida, relegando assim a experiência e vivência lésbica a algo – na melhor das hipóteses – excêntrico, ou um estilo de vida alternativo [ao natural, o heterossexual].

O intuito de Rich (2010 [1980], p. 19) não era acentuar ainda mais as divisões entre as feministas. Como a própria autora destaca, seu propósito era “[...] encorajar as feministas heterossexuais no exame da heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres e, portanto, a mudá-la” (p. 19). Nesse sentido, ela indica que as feministas devem repensar o ato de escrever e produzir argumentos dentro de uma limitadora lógica heterocêntrica.

Para a autora, a crítica feminista acerca da obrigatoriedade da heterossexualidade está demasiadamente atrasada. Pois, ao conceber que a maioria das mulheres é, de forma inata, heterossexual há um enfraquecimento do debate sobre o modo como as mulheres estão sendo violentadas em todos os sentidos pelo poder masculino e também reforça a ideia de que as lésbicas são amarguradas, invejosas, que não tiveram uma boa experiência com os homens.

Considerando que, por mais absurdo que pareça, “Essas ideias são amplamente reconhecidas e correntes na literatura e nas ciências sociais” (RICH, 2010 [1980] p. 22).

No que se refere ao poder masculino, a autora norte-americana explica que seu exercício no reforço da heterossexualidade nas mulheres pode ser identificado, por exemplo, no empenho de diversas instituições em garantirem que o casamento seja um dos grandes objetivos da vida destas. Deste modo, são convencidas por meio da religião, das propagandas midiática, da literatura, do cinema, da idealização do amor romântico a encontrar sentido, proteção, felicidade em suas vidas exclusivamente pela via da heterossexualidade. No entanto, esse “convencimento” é realizado por meio de inúmeros processos de restrições e naturalização de violências masculinas (RICH, 2010 [1980]).

Deste modo, desde a mais tenra idade homens e mulheres são criados com ensinamentos que legitimam verdades sobre si mesmos. No caso dos meninos, são criados acreditando que possuem internamente uma pulsão sexual – diferente das meninas –, que os levam a fazer coisas [como estuprar] das quais não têm controle, afinal estão ligadas a sua masculinidade, força inata de dominação presente nos machos. Em contrapartida, as meninas, por serem levadas a pensar que são naturalmente mais amáveis, compreensivas – justificativa muitas vezes ligada ao mito do amor materno – e frágeis, aprendem a aceitar essa “pulsão sexual” masculina e buscam, por vezes, na tutela de um único dominador a proteção dos demais agressores (RICH, 2010 [1980]).

Nesse sentido, a autora entende que a heterossexualidade compulsória opera fabricando também condutas que empurram as mulheres de muitas formas para a naturalização das desigualdades sofridas em relação aos homens:

Assim, temos o estupro marital. Assim, temos a mulher japonesa que resignadamente arruma a mala de seu marido para que ele viaje um final de semana para os bordéis *kisaen* de Taiwan. Assim, temos a desproporção econômica e também psicológica de poder entre marido e mulher, entre empregador masculino e a mulher trabalhadora, entre pai e filha, entre professor e aluna (RICH, 2010 [1980] p. 32).

No entanto, o ideal do padrão heterossexual de vida – que amordaça as mulheres – não dirige-se somente a mulheres heterossexuais, ela afeta às lésbicas, de modo que sua relação com os homens também são fincadas na subordinação das mulheres. Para exemplificar essa situação, Rich (2010 [1980]) cita o caso do assédio moral, sexual que muitas mulheres – hétero e lésbicas – sofrem no ambiente de trabalho. Assim, independente dela ser doméstica, secretária ou professora titular, é sempre esperado dela condutas que atestem sua feminilidade, compreensão, passividade diante de abusos cometidos por chefes, colegas de

trabalho, entre outros. Mulheres que não se adequam a esse padrão de comportamento são vistas como: históricas, lésbicas, antissociais, grosseiras etc.

Indo um pouco além, os ideais impostos pela heterossexualidade compulsória entram também na organização social da vida das mulheres lésbicas [e de homens gays] que possuem apenas como modelo de família aquela centrada na monogamia, adoção de filhos, crença religiosa cristã entre outros.

Para Adriane Rich, a mentira pregada pela heterossexualidade compulsória dispara falsidades, hipocrisia, distorce as relações não previstas em seus eixos e:

[...] coloca um sem-número de mulheres aprisionadas psicologicamente, tentando ajustar a mente, o espírito e a sexualidade dentro de um roteiro prescrito, uma vez que elas não podem olhar para além do parâmetro do que é aceitável. Ela absorve a energia de tais mulheres e drena até mesmo a energia das lésbicas “no armário” – a energia exaurida em uma vida dupla. A lésbica que está presa “no armário”, a ideia que está aprisionada por ideias prescritivas do que é “normal” compartilha as dores das alternativas não alcançadas, das conexões rompidas, do acesso perdido à sua autodefinição de modo livre e poderosamente assumido (RICH, 2010 [1980], p 41).

Essa mentira para a autora se apresenta em múltiplas camadas, desde a pregada pela tradição das Ciências Sociais ao afirmarem: a naturalidade do amor primário entre os sexos, a família heterossexual enquanto unidade social básica, a dependência econômica e de proteção física e psicológica das mulheres pelos homens entre outros tantos argumentos que, além de tudo, relegam a experiência lésbica à marginalidade.

Especificamente no último item, reside outra mentira na qual a heterossexualidade compulsória se calça: a ideia das lésbicas enquanto sujeitos com desejos para outras mulheres em decorrência de um profundo desprezo, ódio aos homens. Essa ideia trata de colocar a existência lésbica mais como um simples abrigo para as violências sentidas sofridas pelos homens “que uma carga elétrica de empoderamento entre mulheres” (RICH, 2010 [1980], p. 42).

Assim, em síntese, a heterossexualidade compulsória é a forma pela qual a heterossexualidade é tomada como parâmetro único de existência em detrimento de outras formas de vivenciar a sexualidade [como a lésbica], propagandeada nas instituições sociais, mídia e ciência, com o intuito de estabilizar os gêneros e falsear uma complementaridade entre homens e mulheres, na qual os homens têm domínio sobre as mulheres (RICH, 2010 [1980]).

Consideramos válido pontuar, que os argumentos teóricos de Adriane Rich (2010 [1980]), nos permitem pensar que a heterossexualidade compulsória também interpela os

homens gays, as travestis, e os/as transexuais. pois, entendemos, que dentro desse mecanismo de legitimar a heterossexualidade como única possibilidade de vivenciar a sexualidade de forma “normal” e “saudável”, há a necessidade de se disparar discursos que coloquem as sexualidades dissidentes – não somente a lésbica – no plano do pecado, da doença, da anormalidade. Assim, como complementa Caetano (2011, p. 134):

[...] a heterossexualidade compulsória se ancora no gênero mediante a produção de tabus contra a homossexualidade, cujo resultado é a falsa coerência dos gêneros vistos como unidos, complementares e estáveis nos sexos anatômicos (CAETANO, 2011, p. 134).

Feitos os apontamentos acerca do sistema sexo/gênero de Gayle Rubin (1975) e de Heterossexualidade compulsória de Adriane Rich (1980), voltamos para o conceito de heteronormatividade, que a partir das influências já descritas, resultou na seguinte conceituação de Warner e Berlant (1998, p. 548):

By heteronormativity we mean the institutions, structures of understanding, and practical orientations that make heterosexuality seem not only coherent—that is, organized as a sexuality—but also privileged. Its coherence is always provisional, and its privilege can take several (sometimes contradictory) forms: unmarked, as the basic idiom of the personal and the social; or marked as a natural state; or projected as an ideal or moral accomplishment. It consists less of norms that could be summarized as a body of doctrine than of a sense of rightness produced in contradictory manifestations—often unconscious, immanent to practice or to institutions. Contexts that have little visible relation to sex practice, such as life narrative and generational identity, can be heteronormative in this sense, while in other contexts forms of sex between men and women might not be heteronormative. Heteronormativity is thus a concept distinct from heterosexuality. One of the most conspicuous differences is that it has no parallel, unlike heterosexuality, which organizes homosexuality as its opposite. Because homosexuality can never have the invisible, tacit, society-founding rightness that heterosexuality has, it would not be possible to speak of "homonormativity" in the same sense.¹⁸

Podemos, a partir do exposto, compreender que a heteronormatividade, ou seja, a heterossexualidade tomada como norma, padrão de marcar os lugares, os sujeitos e sua

¹⁸ Por heteronormatividade entendemos as instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem com que a heterossexualidade pareça não só coerente, isto é, organizada como sexualidade, mas também privilegiada. Sua coerência é sempre provisória, e seu privilégio pode tomar várias (por vezes contraditórias) formas: despercebida, como a linguagem básica do pessoal e do social; ou marcante como um estado natural, ou projetada como uma realização ideal ou moral. Trata-se menos de normas que poderiam ser resumidas em um corpo doutrinário, e mais de um senso de retidão produzido em manifestações contraditórias, muitas vezes inconsciente, imanente à prática ou instituições. Contextos que têm pouca relação visível com a prática do sexo, como a narrativa de vida e da identidade geracional, podem ser heteronormativos nesse sentido, enquanto que em outros contextos formas de sexo entre homens e mulheres podem não ser heteronormativas. Heteronormatividade é, portanto, um conceito diferente da heterossexualidade. Uma das diferenças mais notáveis é que ele não tem paralelo, ao contrário da heterossexualidade, que organiza a homossexualidade como seu oposto. Porque a homossexualidade nunca pode ter o invisível, o implícito, fundamento de uma sociedade que a heterossexualidade tem, não seria, assim, possível falar de “homonormatividade” no mesmo sentido [tradução nossa].

relação com outros, opera a partir de discursos e instituições que têm por objetivo não somente naturalizar o modelo de relação heterossexual, mas colocá-lo em posição de superioridade, com privilégios, enquanto afirma a impossibilidade de vida que escape de seus parâmetros.

Relacionando heteronormatividade e homofobia, nos damos conta da enorme tarefa que é a superação da homofobia, pois a partir do conceito de heteronormatividade, podemos inferir que a homofobia é uma forma tanto de evidenciar a linha que separa os que estão mais articulados à norma dos que se distanciam dela, produzindo tanto sujeitos normais e “anormais”, quanto de garantir a superioridade heterossexual.

Nesse sentido, é evidente a ineficiência a longo prazo de medidas de enfrentamento paliativas, embasadas nos discursos da tolerância das sexualidades não heterossexuais. A própria palavra tolerância não denota bom emprego. Tolerar tem como sinônimos: suportar, deixar passar, aguentar. Se percebermos o emprego dessa palavra no nosso dia a dia chegaremos à conclusão de que tolerar nunca presume lidar com algo que pode ser bom ou agradável, geralmente toleramos uma dor de cabeça, toleramos um equívoco, toleramos um atraso.

Nesse sentido, a ideia de tolerância traz, implicitamente, o seguinte pensamento: heterossexuais, devem tolerar, suportar, deixar passar a homossexualidade. Isso demonstra que, além de colocar as práticas e sexualidades não heterossexuais no mesmo lugar da dor de cabeça, do equívoco, do erro, ou seja, de algo que nunca é bom, presume também que o heterossexual em seu patamar “natural” de superioridade é quem concede o direito ou não de tolerar.

Deste modo, percebemos que a questão de tolerar não é suficiente para a superação da homofobia, porque o que de fato importa não é especificamente gostar ou não de homossexuais, mas o regime que coloca a heterossexualidade como superiora – a heteronormatividade – prever a utilização também de mecanismos homofóbicos para se sustentar.

Deste modo, Borrillo (2010), apoiado em Fassin (1999), explica que no mundo social, não se configuram como maioria as declarações explícitas de apoio à violência física que vitimiza os homossexuais, pelo contrário, muitos declaram-se contra a qualquer tipo de violência e afirmam manter amizades com gays sem maiores problemas. Entretanto, poucos se mostram indignados diante da redução de direitos que os homossexuais enfrentam. Isso ocorre, porque a homofobia, neste contexto, não opera de forma explícita. A sua presença se dará por meio de piadas, representações televisivas caricaturais, insultos em forma de

chacotas entre outros, todos voltados a garantir que a heterossexualidade continue em seu patamar de superioridade (FAZZANO & BRAGA, 2013).

3.4. Homofobia como guardiã da heterossexualidade

Com o auxílio dos teóricos supracitados, inferimos que a homofobia pode ser compreendida também como guardiã da superioridade heterossexual, que por meio de seus efeitos violentos – sejam eles físicos, psicológicos ou de restrição de direitos – os sujeitos são lembrados, constantemente, sobre o que ocorre quando desviam do padrão hegemônico de sexualidade. Processo que se torna ainda mais explícito quando a subversão do desejo é acompanhada da subversão de gênero de quem expressa o desejo, evidente na enorme hostilização e exposição a diversas exclusões e até homicídios sofridos com maior frequência por travestis e transexuais (PELUCIO, 2005; PERES, 2004).

Isso acontece porque, conforme já destacamos, e sintetiza Berenice Bento (2011, p. 553) “os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma”. Daí advém a violência brutal e a patologização das identidades trans, como tentativa de evitar que se coloque em risco a norma heterossexual.

A lógica obedece à ideia de vagina-mulher-feminino *versus* pênis-homem-masculino (BENTO, 2008). Tão fortemente reafirmada e ensinada que em alguns contextos para ofender ou ridicularizar alguém basta lhe atribuir algo não previsto nessa sequência:

Escola L

05/03/2012.

RAFAEL E JOÃO AUGUSTO

xingou a Patrícia, disse que a **mãe dela tem pinto**. E que a mãe dela sobe o morro do diabo de carriola. Abelardo.

Ou como explica Butler (1987, p. 143), é suficientemente constrangedor e passível de sofrimento para muitos, a alegação de que “[...] exercem sua masculinidade ou feminilidade inadequadamente.” O que desvela o quanto as normas de gênero interferem na subjetividade dos sujeitos. Ressaltando que tais normas são, frequentemente, justificadas a partir das diferenças anatômicas sexuais que colocam homens e mulheres como seres biologicamente

opostos e, portanto, complementares.

Como apresentado por Pedro (2005), essas justificativas, muitas vezes, se baseiam na ideia de que o gênero é alocado no campo das questões sociais e culturais e o sexo é tomado como algo fixo e natural. No entanto, a partir das contribuições de Laqueur (1992) e Butler (1990) a autora indica que “as relações de gênero que instituíram o sexo” e que o sexo é um efeito do gênero”, ou seja, tais diferenças biológicas entre homens e mulheres nem sempre foram vistas dessa forma (PEDRO, 2005, p. 90-91).

Até o início do século XVIII, estudiosos acreditavam que as genitálias (feminina e masculina), por meio das identificadas ligações morfológicas entre o pênis e o clitóris, os lábios vaginais e o escroto, e, os ovários e os testículos, poderiam indicar que ambos os sexos derivavam de um denominador comum, uma mesma origem fetal (LAQUEUR, 2001). Nesta percepção, o masculino era considerado o corpo desenvolvido e o feminino como sua versão invertida, imperfeita (WEEKS, 1999, p.57). É válido destacar que o corpo da mulher, ainda que inferiorizado, não era visto como oposto ao do homem. Essa perspectiva só foi alterada após a rediscussão do novo estatuto social da mulher e do homem (BENTO, 2011; LAQUEUR, 2001).

Percebemos a partir do exposto que as diferenças anatômicas entre o corpo do homem e da mulher, ainda que percebidas num determinado momento histórico, só passaram a merecer atenção e necessitar de urgente reinterpretação num contexto político, econômico, social e cultural (LAQUEUR, 2001; WEEKS, 1999; BENTO, 2011).

Borrillo (2010) considera que uma alternativa para se pensar as diferenças sexuais é deslocar o olhar da questão biológica para perceber uma elaboração mais política em torno do sexo. Foucault (1985 [1976], p. 145) ressalta que “não se deve imaginar uma instância autônoma do sexo que produza, secundariamente, os efeitos múltiplos da sexualidade” (p. 145). Para o autor, o sexo é um elemento muito mais especulativo, um ponto ideal tornado necessário pelo que ele chamou de dispositivo¹⁹ da sexualidade.

Foucault (1985 [1976]) nos mostra como, a partir do século XVIII, a sexualidade enquanto dispositivo histórico passou a se articular sobre o corpo dos sujeitos e produzir uma série de discursos – institucionais sobre o sexo, no intento de manter o controle sobre os sujeitos e as populações (CESAR, 2009).

¹⁹ Miskolci (2010) a partir da perspectiva foucaultiana explica que “Dispositivo é um termo que se refere ao conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discussões teóricas e até mesmo embates morais. A sexualidade é um desses dispositivos históricos, e surgiu, aos poucos, a partir do século XVII, até adquirir os contornos presentes, que fazem com que as pessoas se compreendam a partir de sua sexualidade (MISKOLCI, 2010, p. 17).

O filósofo se contrapõe à hipótese repressiva ao mostrar que a história da sexualidade moderna, a partir do século XVIII, não se trata de uma história de constante repressão sexual, pelo contrário, trata-se de uma estimulação, proliferação de discursos sobre o sexo. E complementa mostrando que, de certo modo, pensar que “[...] o sexo não seja “reprimido”, não é de fato uma asserção muito nova. Há muito tempo já foi dito por psicanalistas. Eles recusaram a maquinaria simples que facilmente se imagina ao falar em repressão” (FOUCAULT, 1985 [1976], p.79).

No entanto, temos que ter cautela ao pensarmos no que Foucault propôs a partir do questionamento da hipótese repressiva, pois como o mesmo explica:

[...] eu nunca afirmei que não tenha havido repressão da sexualidade. Eu apenas me perguntei se, para decifrar as relações entre o poder, o saber sobre o sexo, o conjunto da análise estava obrigando a orientar-se segundo o conceito de repressão, ou se, não se podia compreender melhor inserindo interdições, proibições, prescrições e dissimulações em uma estratégia mais complexa e mais global que não estivesse ordenada à repressão como objetivo principal e fundamental” (FOUCAULT, 2006, p. 137)

Para o autor, compreender o dispositivo da sexualidade implica primeiro em se distanciar das concepções de poder ligadas às noções jurídicas, ou seja, das concepções de leis. Isso porque, segundo o filósofo “O dispositivo de sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas” (1985 [1976] p. 141). Para tanto, o poder em suas características jurídicas atreladas ao sexo estabelecem que: este seja percebido a partir do regime binário do que é lícito e do ilícito, daquilo que é proibido e do que é permitido; tem para o sexo apenas o “não” como resposta; haja censura: que não se fale sobre isso, haja vista, que não é permitido evocar o que é proibido, etc. (FOUCAULT (1985 [1976]); CASTRO, 2009).

O abandono dessas concepções de poder e seu entrelaçamento com a sexualidade é uma necessidade:

Primeiro, porque se trataria de um poder pobre em seus recursos, econômico em seus procedimentos, monótono nas táticas que utiliza, incapaz de invenção e como que condenado a se repetir sempre. Em segundo lugar, porque é um poder que só teria a potencia do “não” incapacitado para produzir, apto apenas a colocar limites, seria essencialmente anti-energia; esse seria o paradoxo de sua eficácia: nada poder a não ser levar aquele que sujeita a não fazer senão o que lhe permite. Enfim, porque é um poder cujo modelos seria essencialmente jurídico, centrado exclusivamente no enunciado da lei e no funcionamento da interdição. Todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziriam, finalmente, ao efeito de obediência. (FOUCAULT, 1985 [1976] p. 83)

Para Foucault (1985 [1976]), o poder na sociedade moderna não operou com o dispositivo da sexualidade nos moldes do poder soberano de caráter jurídico, regido como já

mencionado, por leis. Nesse sentido, o poder não pode ser resumido a algo ruim, uma força negativa que opera de cima (dominadores) para baixo (dominados) e com única finalidade de restrição. Deste modo “[...] suponhamos que a análise histórica tenha revelado a presença de uma verdadeira ‘tecnologia’ do sexo muito mais complexa e, sobretudo, mais positiva do que o efeito excludente de uma proibição” (FOUCAULT, 1985 [1976] p. 87)

Dentro dessa linha de pensamento, o filósofo francês propõe que tomemos o poder nas seguintes formulações:

[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e moveis [...] as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor [...] que o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados [...] deve-se ao contrario supor que as correlações de força múltiplas se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social.[...] não há poder que se exerça sem uma serie de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito individualmente [...] onde há poder há resistência e, no entanto esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (FOUCAULT, 1985 [1976] p. 89-91)

Assim, por meio dessas características do poder moderno em que, a partir do século XVIII se assentaram as quatro importantes formas de desenvolver os dispositivos de poder e saber sobre a sexualidade: a histerilização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo das crianças, a socialização das condutas procriadoras e a psiquiatrização dos prazeres perversos. (CASTRO, 2009; FOUCAULT, 1985 [1976]).

A histerilização do corpo da mulher, conforme pontua Castro (2009), foi realizada a partir de um triplo processo:

[...] pelo qual o corpo da mulher foi analisado como integralmente saturado de sexualidade foi integrado ao campo das praticas médicas e, finalmente, estabeleceu-se sua comunicação orgânica com o corpo social, o espaço familiar e a vida dos filhos (CASTRO, 2009, p. 400).

Foi então, neste contexto, que o sexo passa a ser concebido de três modos: algo que é do homem e da mulher, mas que é de pertencimento do homem e passa a ser lido como constitutivo do próprio corpo da mulher (CASTRO, 2009).

A pedagogização do sexo infantil foi tomada por meio da rejeição a práticas sexuais – como a masturbação – que passavam a ser vistas como perigos gravíssimos para as crianças, que tenderiam a crescer na imoralidade, colocando em risco inclusive seu desenvolvimento físico. Deste modo, as crianças são vistas como seres com corpos que possuem de sexo

somente a anatomia (órgãos genitais), mas ausente de atividade sexual. Cabendo, por fim, aos pais, médicos e pedagogos a responsabilidade de vigiar e cuidar desses corpos infantis para que não pratiquem as atividades perigosas (FOUCAULT, 1985 [1976]).

Na socialização das condutas procriadoras, inicia-se uma política de incentivo ou de restrição da reprodução, os casais são incitados à fecundação e os médicos e a ciência de controlar os nascimentos (FOUCAULT, 1985 [1976]; CASTRO, 2009).

No que diz respeito à psiquiatrização dos prazeres perversos: “o instinto sexual foi isolado como um instinto biológico e psíquico autônomo, as suas anômalas foram clinicamente analisadas, as condutas foram normalizadas e patologizadas” (CASTRO, 2009, p. 400). Deste modo, o sexo passa a se referir a funções biológicas justificadas e entendidas a partir de suas características anatômicas fisiológicas. Mas o instinto sexual pode se desviar apresentando, assim, condutas pervertidas (FOUCAULT, 1985 [1976]; CASTRO, 2009).

Deste modo percebemos que a sexualidade a partir do século XIX é analisada, conferida, esmiuçada, investigada com tanto empenho e atenção, suspeitando de todo e qualquer detalhe examina-se a todos, inclusive acompanha-se sua manifestação nos primeiros anos de vida das crianças, no corpo das mulheres, das condutas tidas como estranhas. Em síntese: o sexo toma então a centralidade da política.

Como explica Foucault (1985 [1976]), isso ocorre porque o sexo se encontra na ligação entre dois eixos por meio dos quais longamente se aplicou toda uma tecnologia da vida. Reside em um eixo, as disciplinas do corpo: docilização, distribuição no espaço, articulação das forças, economia das energias. No outro, o controle das populações, por meio das incitações ou limitações à procriação, controle estatístico de nascimentos, socialização de campanhas ideológicas para moralizar os sujeitos, entre outros (FOUCAULT, 1985 [1976]; CASTRO, 2009).

Deste modo, as estratégias de controle e incitação supracitadas não se tratam de formas de barrar o sexo, de impedir a sexualidade, pelo contrário, trata-se de ao articulá-la, organizá-la, poder produzi-la:

[...] estamos em uma sociedade do “sexo”, ou melhor “de sexualidade”: mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneridade, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo [...] O poder a esboça, suscita-a e dela se serve como um sentido proliferante de que sempre é preciso retomar o controle para que não escape; ela é um efeito com valor de sentido (FOUCAULT, 1985 [1976], p. 138).

Por intermédio da sexualidade, enquanto aparato, é que estratégias e técnicas para

internalização de normas sociais foram empregadas pelo Estado e suas instituições que passaram a controlar os sujeitos. Neste contexto foram produzidas, muitas das teorias e crenças que embasam, ainda hoje, a compreensão dominante de sexualidade (SPARGO, 2006; MISKOLCI, 2010).

E, como explica Foucault “[...] É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo da sexualidade, que todos devem passar a ter acesso à sua própria inteligibilidade” (FOUCAULT, 1985 [1976], p. 145-146).

Assim, como já explicado, os saberes acerca das diferenças anatômicas entre homens e mulheres foram reforçados politicamente a partir da perspectiva diferencialista. Bento (2011) nos explica que através dessa ótica é sustentado o argumento de que:

[...] a mulher e o homem são portadores de diferenças irrelativizáveis. Da espessura da pele, ao tamanho do crânio, da estrutura psíquica aos complexos, tudo é diferença. A refinada engenharia da diferença sexual esquadrinhou os corpos com o objetivo de provar que não há nada em comum entre o feminino e o masculino. O único momento de encontro possível aconteceria no ato sexual. A heterossexualidade, portanto, seria uma expressão natural e normal dos corpos (BENTO, 2011, p.09).

A essa expressão natural e normal dos corpos – em que homens inclinam-se para o masculino e desejam as mulheres e mulheres inclinam-se para o feminino e expressam desejo pelos homens – Judith Butler (2003 [1990]) chamou de inteligibilidade do gênero, que seria a continuidade estabelecida entre a lógica: sexo-gênero-desejo.

Deste modo, os gêneros inteligíveis:

[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2003 [1990], p. 38).

Articulando essa discussão com a homofobia, passamos a compreender que sua ação possui uma relação umbilical com as normas regulatórias de gênero, pois a inteligibilidade do gênero é um imperativo para a vigência do padrão heteronormativo.

Dentro do sistema de regulação dos sujeitos, na ótica heterocentrada, a função maior dos processos homofóbicos empregados para que os sujeitos permaneçam na norma é impedir que a própria norma, calcada na lógica sexo-gênero-sexualidade, perca sua força. Portanto, como argumenta Borrillo (2010), somos reféns desse sistema que invariavelmente nos conduz a ser homem ou mulher.

O gênero nessa perspectiva é entendido como uma categoria que nos definiria como humanos, pois, como Butler (2008 [1993]) explica na obra *Cuerpos que importan* antes de nos ser atribuído arbitrariamente o gênero masculino ou feminino não somos lidos como tais, então a partir da interpelação “*é um menino ou uma menina?*” é que se inicia todo um processo de aquisição do gênero que será reatualizado durante toda a vida:

Consideremos el caso de la interpelación medica que (a pesar de la reciente incorporación de otros apelativos más generales) hace pasar a um niño o uma niña de la categoría de “el bebé” a la de “niño” o “niña” y la niña se “feminiza” mediante esa denominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco a través de la interpelación de género. Pero esa “feminización” de la niña no termina allí; por el contrario, las diversas autoridades reiteran esa interpelación fundacional a lo largo de vários intervalos de tempo para fortalecer o combatir este efecto naturalizado. La denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma (BUTLER, 2008 [1993], p. 25-26).

Em outras palavras, a atribuição do gênero presente no ritual do nascimento, faz parte de um amplo projeto desenvolvido no campo discursivo da sexualidade, onde a partir da delimitação se qualifica aquilo que poderá fazer parte da categoria “humano” (BUTLER, 2003 [1990]). O gênero se coloca deste modo, como o conjunto de tecnologias acionadas e reiteradas responsável pela produção de corpos-sexuais (BENTO, 2011).

Essa produção é feita pelos corpos e nos corpos dos sujeitos. De modo, o gênero, na perspectiva de Butler (2003[1990]) pode ser entendido como a:

[...] 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 do ser (BUTLER, 2003, p.59).

A partir desse processo de sujeição e aquisição do gênero, há corpos que não se conformam e descontinuum a ordem sexo-gênero-desejo (considerada “natural”). E, como consequência, tanto os que expressam seu desejo para o gênero ou sexo que não é esperado (homossexuais) quanto os que não *performatizam* o gênero nos padrões hegemônicos de sexualidade (travestis, transexuais e transgêneros) são colocados à margem do social e se configuram como vítimas de diversos processos discriminatórios, como a homofobia.

Isso acontece, porque, segundo Butler (2008 [1993], p.334) “la homofobia con frecuencia opera atribuyendo a los homosexuales un género perjudicado, fracasado”, o que não raras vezes, qualifica os gays como “afeminados” e as lésbicas a “macho- fêmeas:

Escola E

Nome: Guilherme Série: 8º D RA: _____

Motivo: _____ Data: 20/03/2012 Conduta/Falta disciplinar: Observação:
Ofendendo a aluna Tatiane com palavras discriminatórias (**sapatão**) não participa da aula.

Encaminhamento (x) profº coordenador () profº mediador (x) vice diretor () diretor.

Ciente/Professor: Rodrigo Ciente/Pais e/ou responsáveis: Salete

Escola B

6ªC (X) não fez ativ. (x) mta conversa (X) desrespeitou prof (X) colega

Obs: O aluno não realiza nenhuma atividade proposta. Fica importunando os colegas; ficou dizendo que o colega era **“bichinha”** e principiou uma discussão, atrapalhando a aula. 21, fev, 2013. Alice/Português.

21/02. A senhora Dinha (avó) compareceu e tomou ciência da ocorrência.

Assinatura da avó.

Escola F

6ªC

25/02. A aluna reclamou que o aluno Jacson fica a imitando chamando-a de **“sapatona”** e por isso no intervalo teve um dia que ela chutou ele. Depois disso ele a ameaça de bater nela depois do término da última aula. Assinatura da aluna.

O fracasso do gênero ocorre devido à sua performance não estar prevista nos moldes heterocêntricos. Nas ocorrências acima é possível vermos que quando a ofensa é direcionada a meninas os termos comuns são empregados no grau aumentativo, **“sapatão” “sapatona”**, mostrando um possível distanciamento do modelo hegemônico de feminilidade. Com os meninos algo parecido acontece, pois os insultos que os consideram **“bichinha” “viadinho”** são para denominar os não-homens, aqueles que não possuem uma masculinidade prevista no padrão heteronormativo.

Bento (2008, p. 34) explica que isso acontece porque quando se age e tenta reproduzir o modelo de homem e mulher **“verdadeiro”**, **“[...] nem sempre o resultado corresponde àquilo definido e aceito socialmente como atos próprios a um homem/mulher”**. Especialmente nesses casos, a violência homofóbica é aplicada como forma de **“ensinar”** a norma, bem como afastar as práticas distantes do considerado **“normal”**.

Assim, a partir dos gestos, comportamentos, expressões que se localizam nos corpos se qualifica os sujeitos –“normais” e “anormais” – em torno de identidades masculinas e femininas tomadas como “naturais”:

[...] os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2003 [1990] p. 195).

Beatriz Preciado (2002) apresenta uma ampliação do conceito de gênero, compreendido como performático por Butler (1990). Para a filósofa espanhola, o gênero também atua como uma tecnologia de controle sobre os corpos. Os gêneros também são produzidos pelas intervenções cirúrgicas, medicamentosas, cosméticas, entre outros. A autora fala do silicone, dos hormônios, das próteses como constituintes dos corpos – homens e mulheres (LIMA, ALVARENGA, 2012).

Assim, por meio de suas tecnologias, se produz um controle político dos sujeitos antes dos mesmos nascerem. Para a autora a determinação “menino ou menina” inicia-se antes do nascimento. Os corpos têm sua história previamente inscrita num roteiro específico de masculinidade ou feminilidade que se confirma no parto, mas que estava sendo articulado anteriormente. Deste modo, gênero é uma tecnologia de governo dos corpos dos sujeitos com o intuito de produzir neles e através deles aquilo que compreendemos como homens e mulheres e, ao mesmo tempo, alinhar essa concepção à materialidade biológica para, então, estabelecer sua complementaridade (PRECIADO, 2002).

Dessa forma, com as contribuições de Preciado (2002), podemos pensar que não somente o gênero é construído, mas também o sexo. Não há corpo macho nem corpo fêmea. A própria leitura dicotômica da anatomia humana é produzida a partir da tecnologia de gênero. Os sujeitos desde o nascimento são produzidos por meio de brinquedos, jogos, roupas entre outros recursos para se reconhecerem na determinação imposta pelo gênero e sexo – construídos arbitrariamente – em seus corpos. Nesse processo são empregados mecanismos homofóbicos, pois é necessário vigiar e não interromper essa construção contínua, nunca acabada de masculinidades e feminilidades heterocentradas.

Compreendemos então, que o conceito de homofobia deve ser compreendido a partir de sua ligação com o sexismo, heterossexismo, androcentrismo e heteronormatividade. A sustentação dos processos homofóbicos precisa ser analisada levando em conta sua ação no processo contínuo de produção de corpos masculinos e femininos centrados na heterossexualidade. Em sua expressão, a homofobia relaciona-se a atitudes de violência

(física, psicológica) e a posicionamentos que – mesmo implícitos – quando materializados, atuam como um mecanismo de interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais (ainda que expressados por sujeitos heterossexuais) não heterocentrados e/ou não representados pelos padrões identitários de gênero (JUNQUEIRA, 2007; BUTLER, 2003 [1990], PRECIADO, 2002).

Atualmente, no contexto brasileiro, pesquisas procuram demonstrar como as instituições de ensino podem se configurar como lugares onde as sexualidades, não previstas na heterossexualidade, são barradas constantemente. Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2005; 2006), realizaram uma pesquisa em duas paradas do Orgulho LGBT no país²⁰, e notaram que dentre as instituições que os participantes (que possuíam idade entre 22 e 39 anos) indicaram como a que se sentiram mais marginalizados, a escola e a faculdade foram as mais citadas²¹.

Os estudos *Juventudes e Sexualidade*²² – cujo objetivo foi o de colaborar para o debate sobre sexualidade e juventude na escola englobando as percepções dos atores que compõem a comunidade escolar – e *Perfil dos Professores Brasileiros*²³ – que procurou traçar o perfil dos professores e professoras do Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e privadas – englobaram em suas variáveis questões relativas à diversidade sexual²⁴ e apresentaram dados preocupantes que confirmaram um quadro de grande intolerância às sexualidades não heterocentradas dentro das escolas.

Na pesquisa *Juventudes e Sexualidade*²⁵ evidenciou-se entre outras variáveis que entre alunos e alunas, a homofobia é evocada como forma de manter os/as colegas identificados /as como homossexuais distanciados, visto que muitos/as entrevistados/as afirmaram que sequer gostariam de tê-los em suas classes. As formas de violência e discriminação de natureza homofóbica foram mais assumidas do que as ligadas ao racismo e ao sexismo. Professoras e

²⁰ 9ª Parada do orgulho LGBT do Rio de Janeiro realizada no ano de 2004 e 9ª Parada LGBT de São Paulo realizada em 2005.

²¹ Em São Paulo 32,6% dos entrevistados indicaram as instituições de ensino como espaços de marginalização e exclusão da população LGBT e 32,7% afirmaram que sofreram discriminação por parte de docentes ou colegas. No Rio de Janeiro, 26,8% relataram ter sido marginalizado por professores ou colegas na escola ou faculdade.

²² CASTRO M.G., ABRAMOVAY M., SILVA L.B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil; 2004.

²³ ANDRADE, E. R., ABRAMOVAY M. NUNES, M. F. R; FARAH NETO, M. **O perfil dos professores brasileiros**: pesquisa nacional. Brasília: UNESCO Brasil; 2004.

²⁴ Fizemos referência ao termo “diversidade sexual” porque é o utilizado pelos pesquisadores/as da pesquisa citada. No entanto, nem sempre fazemos uso dele ao longo de nosso texto, isso porque concordamos com Abramowicz e Rodrigues (2013, p.17) quando afirmam que o: “[...] uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”.

²⁵ Realizada em 13 capitais brasileiras: Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre, Cuiabá, Goiânia e Distrito Federal.

professores, ao serem questionados a respeito da postura intolerante dos alunos e alunas, consideraram tais práticas “brincadeiras” “coisa sem importância”.

A convivência estabelecida por educadoras e educadores diante das práticas homofóbicas disseminadas no espaço escolar é corroborada pelos dados apresentados na pesquisa *Perfil dos Professores Brasileiros*²⁶. Para os/as entrevistados/as a homossexualidade se configura como um risco para a população, sendo assim necessário manter-se distante de suas manifestações.

Assim, a homofobia se desdobra sem barreiras no convívio escolar. Expostos, alunos e alunas não alinhados à norma hetero recebem tratamentos preconceituosos, violência física, verbal, ameaças, exposição a constrangimentos, entre outras várias formas de exclusão, comumente lidas pelos e pelas profissionais da educação, como supracitado, “brincadeiras sem importância” (JUNQUEIRA, 2009a; 2009b; 2009c).

No intento de reverter esse quadro preocupante de violência consentida, denunciado e problematizado pelos movimentos sociais, foi criado o programa federal *Brasil Sem Homofobia*, que entre suas propostas, centra-se a preocupação em modificar a perspectiva das professoras e professores para o sucesso das políticas de inclusão escolar. Institucionalizado no ano de 2004 o programa prevê entre suas proposições algumas medidas específicas para o combate da homofobia na escola, tais como: elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino a desenvolverem projetos que conscientizem e estimulem o respeito e a não discriminação de cidadãos por sua orientação sexual; promover e apoiar cursos de formação de professores na área da sexualidade; apoiar a divulgação de materiais sobre o assunto para a formação de professores, entre outros.

Em um estudo financiado por esse programa, coordenado por Borges e Meyer (2008), com o objetivo de analisar os limites e as possibilidades da implantação de ações e programas de combate à homofobia nas escolas, apontou-se que ainda é muito forte por parte dos professores e professoras a censura a qualquer discussão a respeito da diversidade sexual. Os resultados dessa pesquisa também podem indicar que uma das principais barreiras à aplicação de ações como as propostas pelo *Brasil sem homofobia* no ambiente escolar é o fato das professoras e professores não estarem preparados para tratar esses assuntos, além de ainda não conseguirem lidar com a inclusão e o respeito aos direitos dos LGBT.

²⁶ De aproximadamente cinco mil professores da rede pública e privada de ensino em todas as unidades da federação que foram entrevistados aproximadamente 60% considera inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais.

CAPITULO 4: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO (PRÉ-ANÁLISE) E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: AS OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À HOMOFOBIA

A partir das contribuições de Cellard (2008) procuramos organizar a apreciação dos documentos selecionados em duas etapas: pré-análise e análise. Na primeira etapa, com o intuito “[...] de avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que pretende-se analisar” (CELLARD, 2008, p. 299), procuraremos contemplar os seguintes aspectos: o contexto no qual nossa pesquisa se insere, privilegiando uma breve caracterização da cidade de Presidente –Prudente- SP; o lugar onde estão localizadas as instituições de ensino estudadas; e a apresentação geral dos registros de homofobia por escola. Já na fase de análise nossa intenção é, a partir dos elementos que os documentos nos oferecem, apresentar uma interpretação das ocorrências de acordo com nossa temática de estudo.

4.1. O contexto

Acreditamos que é importante conhecer o contexto em que as escolas se situam e as possíveis influências no nosso objeto de estudo. Presidente Prudente, que se localiza há aproximadamente seiscentos quilômetros da capital paulista, é uma cidade de porte médio. Como confirmam os dados apresentados no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, neste ano, o município apresentava uma população de duzentos e sete mil habitantes.

A formação da cidade é recente, se deu entre as décadas de 1910 e 1920, no contexto de incorporação das terras do Oeste Paulista à economia cafeeira vigente na época. Atualmente (2014) a cidade não apresenta um amplo desenvolvimento industrial, sendo as atividades relacionadas ao setor de serviços as que mais empregam na cidade, ainda que a agropecuária e o espaço rural continuem exercendo grande importância cultural para o município.

Exatamente por ter se desenvolvido sobre uma matriz latifundiária, agropecuária, religiosa e patriarcal, que os valores culturais frequentemente atribuídos ao espaço rural e as pequenas cidades do interior, tais como, o conservadorismo e a importância da religião (sobretudo católica) são notadamente presentes e difundidos nas instituições de ensino (RIBEIRO, 1999).

Em algumas escolas em que realizamos os levantamentos, encontramos ocorrências em que se relatavam problemas acontecidos na rua, no ponto de ônibus ou mesmo no bairro. Em outras ocasiões, conforme pudemos ler nos registros, na ausência ou impossibilidade de falar diretamente com os responsáveis algumas gestoras/es contactavam vizinhas/os, ou ainda, os próprios responsáveis solicitavam que vizinhas/os comparecessem em seus lugares na escola.

Chamou nossa atenção também, casos em que mães e pais comparecem à escola para pedir conselhos para a gestão sobre o comportamento, namoros ou problemas familiares das/os filhos/as sem que a escola solicitasse ou tivesse ocorrido qualquer problema dentro da instituição. O mesmo acontece em relação a alunas e alunos que procuram professoras/es ou gestoras/as para relatar problemas pessoais e pedir conselhos. Uma ocorrência em especial, relata que uma senhora, moradora do bairro da escola, se dirigiu a instituição, para “*pedir orientação*”, pois vivia “*um conflito entre as famílias*” que estava prejudicando sua relação com a neta. Entretanto, a criança não era aluna da instituição em questão. Ainda assim, a gestora redigiu a ocorrência e solicitou que a senhora assinasse.

Quando apresentávamos a proposta de pesquisa e solicitávamos informações sobre os livros de ocorrência, como já relatado no primeiro capítulo, alguns/as gestores/as indicavam receio tanto pela própria instituição ou ainda pelo suposto risco de que os problemas escolares dos/as estudantes pudessem se espalhar, já que a cidade é pequena e muita gente se conhece. Todavia em alguns casos, conforme nos foi relatado, a instituição arquiva todos os livros, para eventuais consultas de órgãos públicos ou privados durante a vida adulta dos/as ex-alunos/as.

Acreditamos que esses elementos revelam em alguns aspectos o “*ar de cidade pequena*” de Presidente Prudente, ou seja, as relações de vizinhança, da qual a escola é elemento importante.

Por outro lado, não estamos afirmando que Presidente Prudente se encontra “parada no tempo”. Notamos também nas ocorrências, situações que poderiam ser descritas como típicas do tempo atual: inúmeras reclamações a respeito do uso de aparelhos celulares/fones de ouvido/aparelhos eletrônicos na sala de aula; utilização de fotografias – possivelmente também de aparelhos celulares – pelas/os professoras/es para provar os fatos relatados e até mesmo conflitos gerados por comentários de alunos que acessaram a página do *facebook* do professor ou vídeos particulares de alunos/as que circularam na rede dos colegas de classe.

Em relação à “*questão gay*”, tomando emprestadas as contribuições de Eribon (2008), Presidente Prudente certamente não seria considerada uma cidade “acolhedora”, considerando a forte religiosidade e conservadorismo, pois, como pontua o autor é a cidade grande que se

impõe como refúgio para homossexuais. Um refúgio justamente das cidades pequenas e do campo.

Para o autor, a cidade pequena ainda é o lugar onde se torna extremamente difícil se esquivar do único modelo disponível para viver a sexualidade, o modelo heterossexual, que é apresentado primeiramente pela família e reforçado pelas instituições de ensino. Assim, sujeitos não-heterossexuais – não raramente – enfrentam a estigmatização ou o peso de ter que dissimular sua sexualidade quando a impossibilidade do anonimato se impõe. E seria por isso, segundo Eribon (2008, p. 31) “[...] que as vidas gays olham para a cidade e suas redes de sociabilidade. São muitos os que procuram deixar o lugar onde nasceram e onde passaram a infância para vir se instalar em cidades mais acolhedoras”.

Já a cidade grande seria um mundo de socializações diversificado onde é possível:

[...] superar a solidão tanto quanto protege o anonimato. Um homossexual que decide ir viver numa cidade grande agrega-se àqueles que seguiram esse percurso antes dele e faz existir um mundo que o atrai e com o qual ele, com frequência, sonhou muito tempo antes de poder a ele ter acesso. Por isso é que há uma espécie de exaltação, misturada com apreensão, é claro, nos primeiros tempos da descoberta de todas as possibilidades oferecidas pela cidade (ERIBON, 2008, p. 37).

Nesse sentido, a saída das cidades pequenas ou mesmo do campo se coloca como tentativa de escapar da injúria, ou, como já dito, da obrigação de dissimular a homossexualidade permanentemente. Contudo, essa saída não é somente espacial, não se limita a tentativa de viver no anonimato “[...] Não é somente um percurso geográfico, ou um meio de ter acesso a potenciais parceiros. É também a possibilidade de redefinir a própria subjetividade, de reinventar a identidade pessoal” (ERIBON, 2008, p. 37).

A partir dessa ideia de reinvenção de si mesmo, Eribon (2008) explica que a migração para a cidade não significa que não possam existir gays e lésbicas no campo ou nas cidades pequenas, mas que as formas de socialização que esses lugares possibilitam são diferentes e, por vezes, não permitem que os sujeitos vivenciem suas diversas identidades, inclusive a gay. Nesse sentido, o autor explica que nas grandes cidades:

[...] um homossexual pode participar do “mundo gay” sem perder seu lugar no mundo heterossexual: ele terá, então, duas (ou várias) identidades; uma, ligada à sua inserção profissional (ou sua origem étnica) e outra, ligado ao tempo do lazer; uma identidade para o dia e outra para a noite e os fins de semana (o que, com frequência, engendrou a tensão inerente às dificuldades da “dupla vida”, mas também permitiu que muitos homossexuais resistissem à opressão e à marginalização (ERIBON, 2008, p. 41).

A partir dessas contribuições, podemos refletir sobre a cidade de Presidente Prudente-SP. No que tange às questões da vida não-heterossexual, em alguns aspectos, esta é associável

às cidades pequenas e em outros, principalmente considerando as possibilidades de socialização, seja por meio de iniciativas comerciais ou dos grupos de militância, evidencia-se seu caráter de cidade média. Um exemplo interessante é a atuação do Grupo de Estudos sobre a Sexualidade e Cidadania (GESC) na cidade e a realização anual da Parada do Orgulho LGBT, que sinaliza os momentos em que a homossexualidade é pensada para além da esfera totalmente privada.



IV edição da Parada do Orgulho LGBT em Presidente Prudente-SP (2011).
Fonte: Valmir Ederson Custódio/VC no G1²⁷.

A parada do Orgulho LGBT em Presidente Prudente costuma atrair um público diversificado: jovens, casais, crianças entre outros. Em sua quinta edição em 2011, de acordo com as notícias que circularam nos jornais locais da cidade²⁸, a parada atingiu o público de 15 mil pessoas, número considerado alto para uma cidade com aproximadamente 200 mil habitantes.

No setor comercial, a cidade já contou com aberturas e fechamentos de diversos bares e boates destinados ao público LGBT como: *Boate Zeus*, *Bar Botequim*, *Espaço Friends*, entre outros. Atualmente, funciona a casa noturna *Marilyn*. Também são organizados no

²⁷Fonte: <http://g1.globo.com/vc-no-g1/noticia/2010/11/internauta-fotografa-parada-do-orgulho-gay-em-presidente-prudente.html>

²⁸Fonte: <http://www.ifronteira.com/mais-variedades-38204>.

município alguns encontros em salões alugados para festas LGBTs tradicionais como a *Festa do Farol*, que acontecem em média uma vez por ano. Funcionam também por meio da iniciativa privada festas e comemorações para o público LGBT numa chácara que possui página nas redes sociais e é conhecida como *Chácara da Bell*.

A possibilidade de entretenimento *gay* – a partir da iniciativa privada – ainda que incipiente na cidade de Presidente Prudente, em muitos sentidos, a representa como “cidade grande” para os municípios que a circundam. É recorrente que muitos jovens migrem desses lugares para trabalhar ou estudar em Presidente Prudente. Também é comum que alguns estabelecimentos LGBT reservem convites para os moradores de fora, dada à impossibilidade dos mesmos se deslocarem com frequência para comprá-los. Do mesmo modo, muitos se organizam em carros ou vans para ir às festas, pois os eventos começam e finalizam fora do horário de ônibus para as cidades vizinhas.

Em outros momentos, percebemos que o município apresenta aspectos de cidade pequena, por exemplo, quando são pensadas as formas de socialização ainda bastante limitadas com que muitos jovens e/ou sujeitos com pouco poder aquisitivo enfrentam para se integrar aos grupos ou conhecer pessoas não-heterossexuais.

Isso se tornava claro quando, por exemplo, se observava a presença de jovens nas calçadas e entorno do *Bar Botequim* – que visava o público LGBT – atraídos pela movimentação, ainda que, sem a intenção de entrar ou consumir algo no estabelecimento. Como o estabelecimento colocava mesas nas calçadas, muitos jovens, sobretudo, adolescentes, que não entravam no bar, ficavam ao redor do mesmo como meio de fazer amizades com quem estava no bar, ou simplesmente por identificar aquele local como um dos poucos espaços possíveis para paquerar ou flertar com alguém.

Benhur Pinós da Costa, em 2013, realizou uma pesquisa intitulada *Cidades brasileiras, espaço público e diversidades culturais: o caso das microterritorializações de expressões homoeróticas e/ou homoafetivas*, via edital Universal CNPq 2012, e contou com a participação do município de Presidente-SP. Ao analisar a prática espacial da *pegação*²⁹ homoerótica além dos espaços privados das boates e bares LGBT do município, averiguou, entre outros aspectos, que nos banheiros de um parque da cidade vários homens – não

²⁹ Para o autor da pesquisa: “A prática espacial da 'pegação' é aquela além dos espaços privados das boates e bares GLS (embora muitos bares e boates apresentem sempre a reprodução de espaços marcados para práticas sexuais mais incisivas, como as darks rooms em boates e espaços para sexo coletivos e em saunas e locadoras de vídeos), representando uma variabilidade de lugares e trajetos que ligam espaços públicos e privados cujas atividades denotam uma homoerotização do espaço intencionada por determinado grupos de sujeitos” (COSTA, 2014, p. 154).

necessariamente gays – mantinham relações sexuais entre si. No entanto, além disso, o pesquisador notou que ao redor de uns desses banheiros era comum grupos de sujeitos não-heterossexuais se reunirem, ainda que muitos não fizessem uso do banheiro, mas, como forma de se socializarem, flertarem ou fazer amizades (COSTA, 2014).

Outro fato interessante, que evidencia o “ar de cidade pequena” em Presidente Prudente, foi a tímida procura pela união civil quando o casamento homossexual foi aprovado no Brasil (no ano de 2013). Em uma notícia, no jornal local *O imparcial*³⁰, são apresentadas justificativas para a baixa procura. Estas giram em torno, ainda, do receio dos prudentinos perante o trabalho, família ou outros grupos diante da efetivação da união legalmente. A matéria cita ainda, a preocupação dos sujeitos de serem os primeiros a se casarem, devido a cidade não ser muito grande, acabarem se expondo e, inclusive, terem seus nomes divulgados em jornais (O IMPARCIAL, 2013).

Em síntese, o que procuramos evidenciar é que o município de Presidente Prudente-SP carrega em si diversos elementos tanto os que são atribuídos a cidades maiores quanto os de cidades pequenas. Essa variedade de aspectos influenciam no modo como as instituições de ensino lidam com a homofobia. Numa escola de bairro, onde os professores conhecem os pais dos alunos, onde os alunos se conhecem além do horário de aula, uma situação envolvendo a sexualidade toma proporções bastante diferentes de escolas centrais, com mais de mil alunos advindos de diversos bairros e famílias.

Sendo assim, os aspectos culturais tradicionais e as novas práticas sociais convivem conflituosamente na cena política local. Entendemos que nas instituições escolares isso não é diferente, como podemos observar nas distintas formas em que o tema da pesquisa foi recebido pelas/os gestoras/as (como já exposto no primeiro capítulo).

Na área da educação formal, Presidente Prudente, apresenta uma grande variedade de instituições de ensino básico e técnico, além de universidades públicas (UNESP e FATEC) e dos estabelecimentos particulares. Como já citado, na cidade há dezenove Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, nas quais procuramos desenvolver nossa investigação. De acordo com as informações disponibilizadas no Censo demográfico do IBGE (2010) a Rede Pública de Ensino (municipal e estadual) contava com aproximadamente vinte e sete mil alunos (19.585 frequentavam o Ensino Fundamental e 7.453 o Ensino Médio).

Foi realizado, nas escolas estaduais situadas no centro de Presidente Prudente (FRANCINO; RIBEIRO, 2008) uma pesquisa em que se entrevistou alunos/alunas e

³⁰Fonte: <http://www.imparcial.com.br/site/procura-por-casamento-homoafetivo-e-timida>.

professores/professoras do Ensino Fundamental no ano de 2006, com o objetivo de analisar se as concepções de docentes e discentes da Rede de Ensino Estadual eram semelhantes ou não em relação aos dados obtidos nas capitais do Brasil, na já citada pesquisa *Juventudes e Sexualidade* (2004). Neste estudo, observou-se que os dados³¹ se assemelham em algumas variáveis, entretanto, ficam um pouco acima da média apresentada nas 13 cidades estudadas, o que indica a necessidade de aprofundar a temática e ampliar o universo pesquisado.

No ano de 2008, outro estudo foi desenvolvido no município. A pesquisa “*Adolescência e sexualidades*”³² – realizada numa Escola Estadual de Ensino Médio – buscou investigar o grau de vulnerabilidade de adolescentes LGBTT à homofobia na escola e na família e suas relações com as tentativas de suicídio, comportamento sexual de risco e uso abusivo de álcool e drogas (TEIXEIRA FILHO & MARRETO, 2008). No que tange à percepção dos alunos e alunas diante das piadas e comentários que ofendem sujeitos não-heterossexuais, a pesquisa demonstrou que parte considerável dos/das participantes avaliaram como “divertido” e “normal” esse comportamento intolerante.³³

No mapa 1, exibido a seguir, está representada a localização das escolas estaduais na cidade de Presidente Prudente³⁴. Podemos observar que as escolas se concentram em algumas áreas (mais centrais) enquanto há zonas em que não há nenhuma instituição presente, principalmente as mais afastadas do centro (localizadas nas margens do mapa).

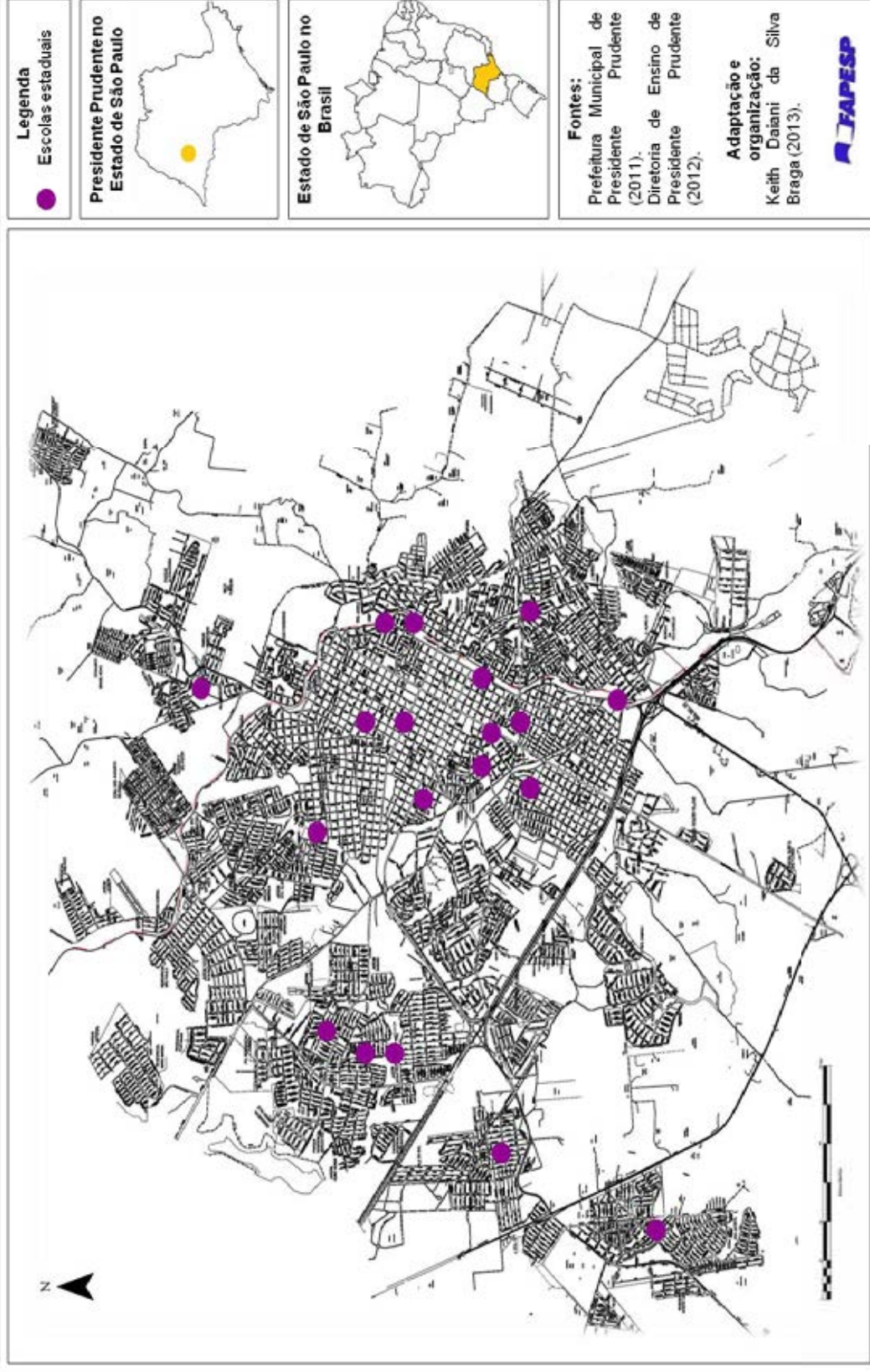
31 Cerca de 30% dos alunos não gostariam de ter um colega homossexual e 13% dos professores não gostariam de trabalhar com um aluno homossexual. Dados que na pesquisa *Juventudes e Sexualidade* eram de 25% para alunos e 6% para professores.

32 Cujos resultados foram publicados em: TEIXEIRA FILHO, F. S.; MARRETO, C. **Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências**. Revista de Psicologia da UNESP v. 7, p. 133-151, 2008.

33 39.1% dos entrevistados admitiu divertir-se com piadas e comportamentos homofóbicos.

34 Estão representadas as dezenove escolas e não somente as que participaram do estudo. O Mapa está na escala de 1:18.000. Como já citado, nosso intuito é estudar de forma mais organizada as escolas participantes. Entretanto, com a elaboração do mapa foi possível perceber que esse instrumento pode revelar a identidade das escolas participantes, sendo assim, procuramos sempre utilizar uma localização aproximada.

Localização das Escolas Estaduais da Cidade de Presidente Prudente-SP



Mapa 1: Localização das Escolas Estaduais da Cidade de Presidente Prudente-SP

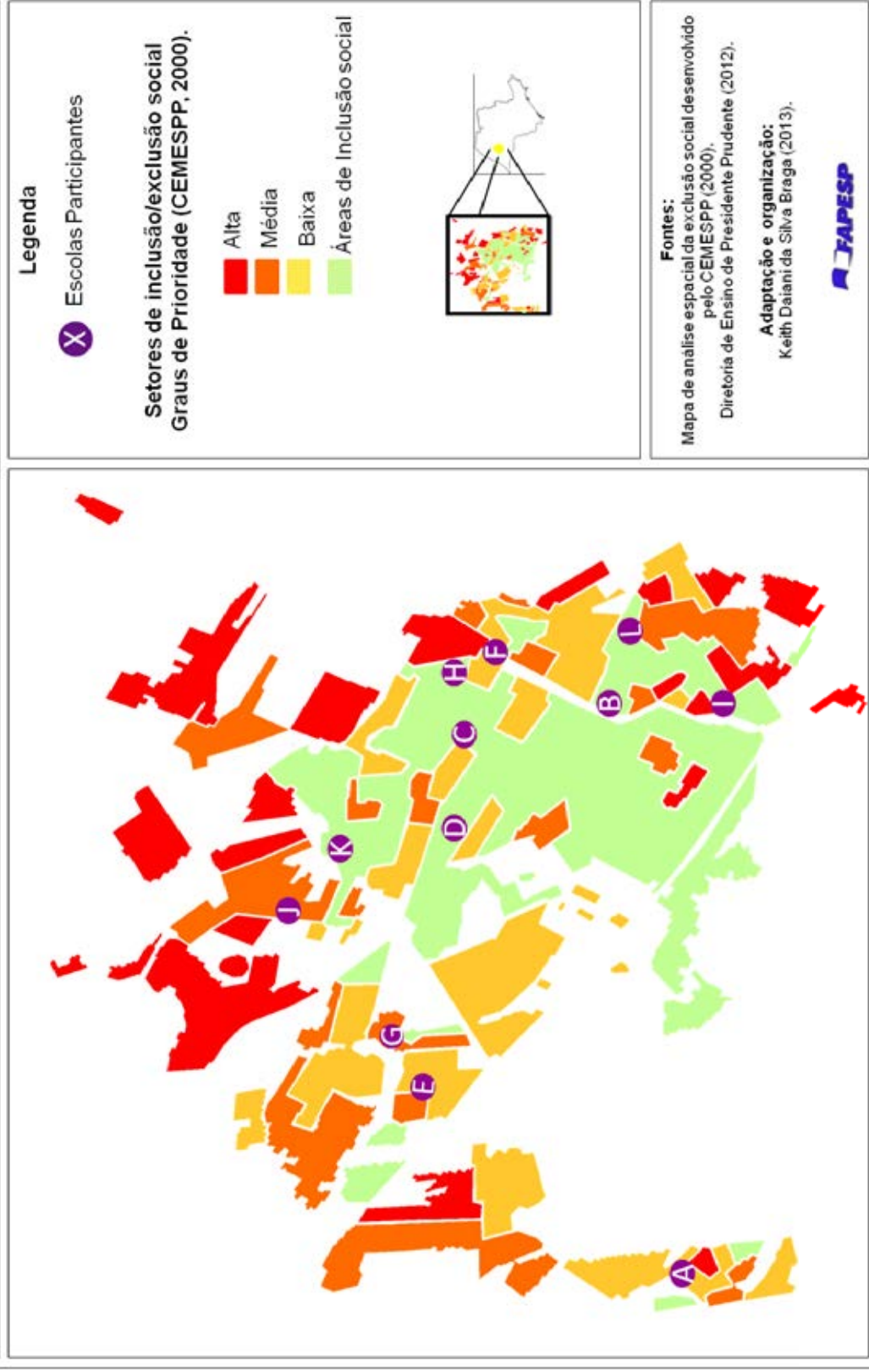
Longe de realizar uma caracterização densa dos bairros em que as escolas nas quais realizamos o trabalho estão situadas, procuramos instrumentos para conhecer um pouco de cada localidade no contexto do município de Presidente Prudente. Desse modo, utilizamos o trabalho realizado pela equipe multidisciplinar do Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) no projeto intitulado “Sistema de informações para a tomada de decisões no nível municipal” desenvolvido entre 1999 e 2000 com financiamento da FAPESP por meio do Programa Políticas Públicas³⁵.

O projeto citado objetivava conceber um sistema de informações para dar suporte ao planejamento e tomadas de decisões pelo poder municipal, que incluiu o mapeamento da exclusão social na cidade, para tal, os autores definiram os seguintes indicadores: emprego; moradia; concentração de patrimônio; distribuição de renda; exclusão escolar; saúde; condições de deslocamento (transporte coletivo/asfaltamento); questões ambientais (abastecimento de água, existência de rede de coleta de esgotos e destinação final dos resíduos sólidos) (SPOSITO et al, 2000).

O mapa *Análise espacial da exclusão social em Presidente Prudente (2000)* trata-se da síntese do referido trabalho e expõe as áreas da cidade que, naquela ocasião, deveriam ser priorizadas no planejamento municipal. A escolha do material no nosso caso permite, como dito, uma aproximação com cada localidade considerando Presidente Prudente como um todo. O mapa 2 trata-se de uma adaptação na qual indicamos a localização das escolas estaduais, que participaram da pesquisa.

35 Os resultados podem ser consultados em: SPOSITO, E. S. MARTIN, E. S.; MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B.; MAGALDI, S. B. Sistema de informações para a tomada de decisões no nível municipal. (Relatório de Pesquisa). 2000. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/CEMESPP/RelatorioFapespFaseIAbril2000.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

Localização das Escolas Estaduais no mapa da exclusão social do CEMESPP (2000)



Mapa 2:Localização das Escolas Estaduais participantes da pesquisa no mapa da exclusão social do CEMESPP (2000).

Os contrastes evidenciados no mapa 2 revelam grande desigualdade social na cidade de Presidente Prudente, o que nos faz pensar sobre os processos de exclusão aos quais os alunos e alunas das áreas periféricas estão expostos. As escolas participantes localizam-se, sobretudo, nas porções intermediárias, entretanto, convém destacar, primeiramente, que a própria existência de uma escola já é fator determinante na inclusão social da localidade em questão, logo, uma área em que se situa uma instituição de ensino não seria classificada com alta exclusão social. Isso nos leva a refletir sobre as atribuições “não oficiais” que muitas vezes essas instituições enfrentam, já que em muitos casos as escolas podem ser o único meio de intervenção pública que aqueles bairros recebem.

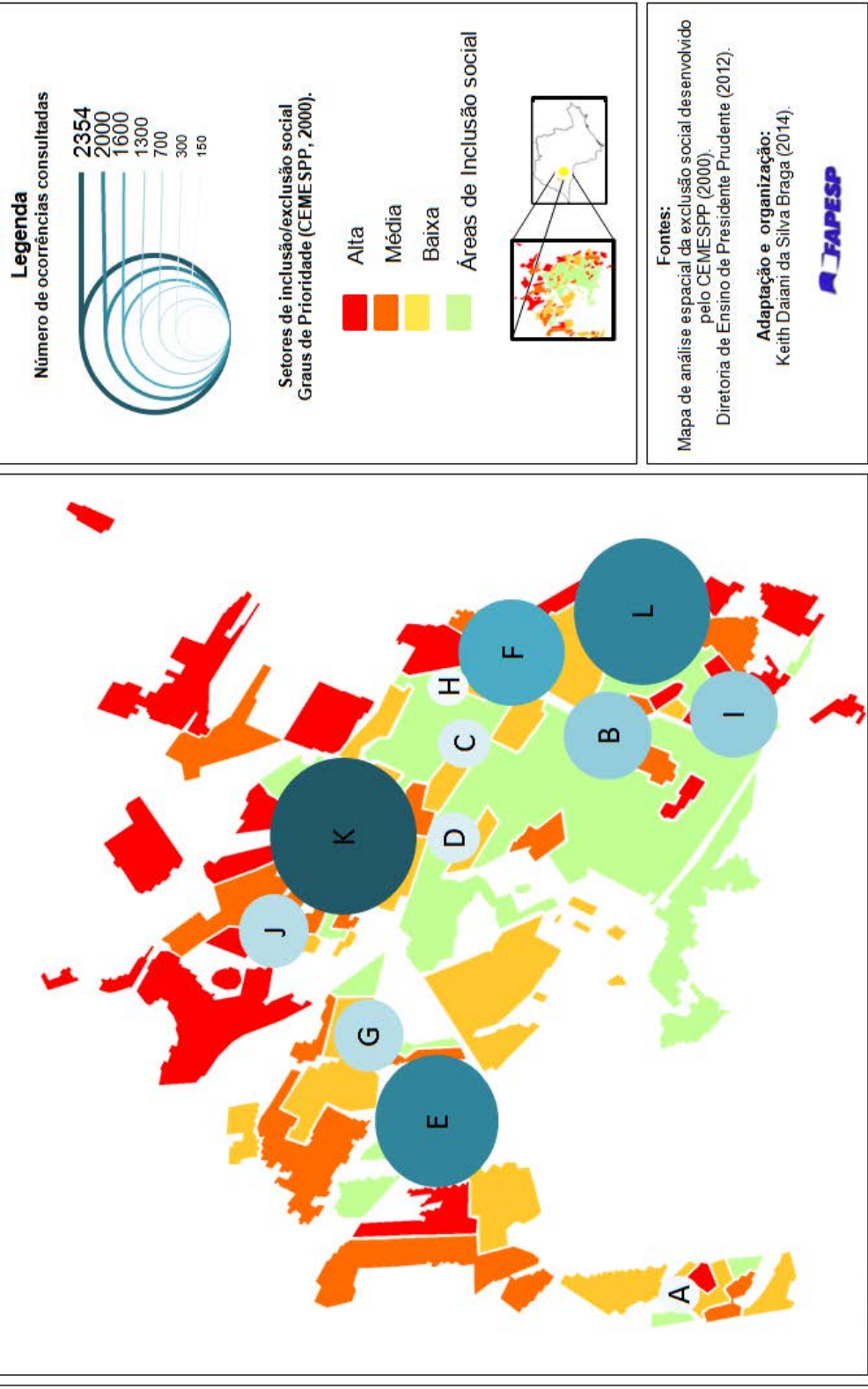
Outro ponto interessante é que como as escolas não são bem distribuídas pela malha urbana, a localização de uma escola em uma determinada área não significa que todos os/as estudantes residem nessas áreas/bairros, de modo que há grande mobilidade das áreas de alta exclusão para as escolas do centro, conforme relatado em algumas instituições.

Os mapas a seguir (03 e 04) tratam-se da representação das informações sistematizadas no quadro 4 (apresentado no primeiro capítulo). Para uma melhor interpretação dois pontos devem ser ressaltados. O primeiro ponto refere-se ao número de estudantes das escolas participantes. Embora não tenha sido possível levantar informações exatas com as/os gestoras/es sobre o número de estudantes, é sabido que as instituições não possuem o mesmo porte. Outro fator que incide diretamente nas diferenças em relação ao número de alunos/alunas, trata-se da quantidade de turnos, há escolas que oferecem aulas nos períodos da manhã, tarde e noite e outras somente no período da manhã e da tarde.

Conforme nos foi relatado e pudemos observar em campo, as escolas centrais – com exceção da Escola L – apresentam maior número de matriculados/as dos que as escolas periféricas, além disso, todas as escolas centrais participantes funcionavam nos três períodos, já algumas das escolas afastadas do centro não tinham aulas no período noturno. De modo aproximado, as instituições com maior corpo discente apresentavam em torno de 2.000 alunos/as e as escolas menores de 500 a 800 estudantes.

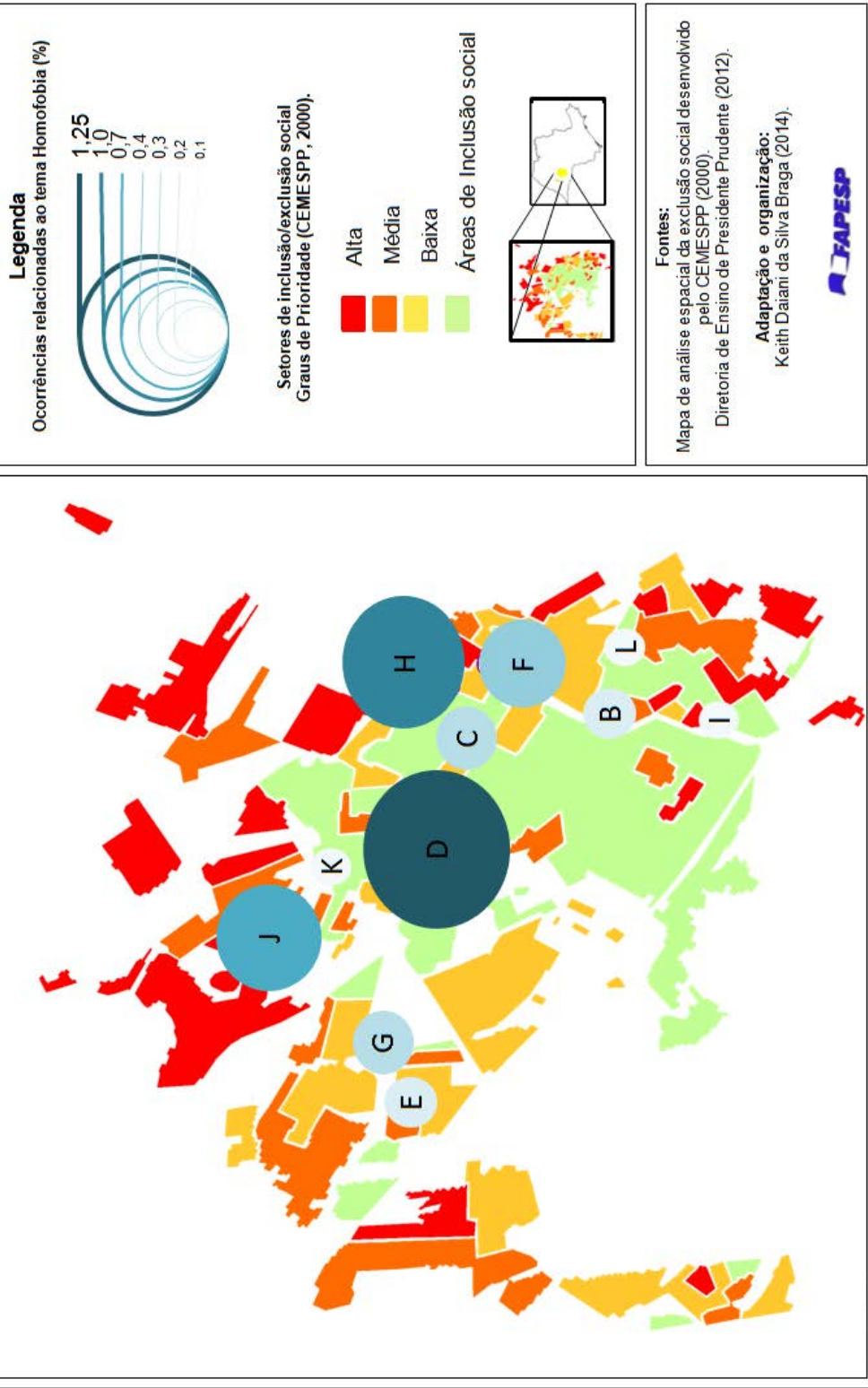
O segundo fator, que encontra-se explicitado no quadro 4, diz respeito ao período aos quais os dados coletados se referem, ou seja, embora os mapas apresentem todos os dados sistematizados de uma única vez, em cada escola o tempo analisado é diferenciado, variando de quatorze a quatro meses.

Número de ocorrências consultadas nas escolas participantes



Mapa 3: Número de ocorrências consultadas nas escolas participantes.

Porcentagem de ocorrências relacionadas ao tema em relação ao total consultado



Mapa 4: Porcentagem de ocorrências relacionadas ao tema em relação ao total consultado.

Pode-se observar no mapa 3 que o maior número de ocorrências é cerca de 2.000, referindo-se às escolas E, K e L cujos dados referem-se à onze meses. De 1.000 até 2.000 temos às escolas B (catorze meses), F (cinco meses) e I (cinco meses). Entre 700 e 300 ocorrências consultadas temos as escolas C e D (ambas referentes à quatro meses) e G e J (cinco meses). Os menores números (em torno de 100) foram obtidos nas escolas A (onze meses) e H (cinco meses).

Via de regra, quanto maior o período analisado mais ocorrências, entretanto há casos de mais de 1000 ocorrências em apenas cinco meses, bem como, de cerca de 100 ocorrências ao longo de onze meses. Além do que já foi citado sobre o porte de cada escola e o tempo analisado, as diferenças revelam também os distintos modos de registrar e até mesmo as diversas maneiras em que o Livro de Ocorrência é utilizado.

No mapa 4 os dados estão representados em proporção ao número total de ocorrências consultadas. O número de ocorrências relacionadas ao tema da pesquisa, conforme foi discutido, é baixo em relação ao total, e embora não encontramos muitas diferenças entre as escolas (a maioria em torno de uma ou duas ocorrências) destaca-se a escola F (com o número total de sete registros em relação a 1.616 no total) e a Escola D, na qual selecionamos para o estudo cinco relatos, de um total de trezentas e vinte ocorrências.

A disparidade que o mapa 4 apresenta deve ser analisada cuidadosamente. Primeiramente porque a diferença entre os dados é pequena, bem como, por que não podemos atribuir valores, pesos e medidas a uma violência sofrida. Outra questão muito importante é que encontrar mais ou menos ocorrências relacionadas à homofobia não significar dizer que se averiguou o quão homofóbica a instituição pode ser. O registro de uma situação identificada como homofóbica pode ser, inclusive um fato que demonstra que a/o professor/a, por exemplo, denunciou algo que não concordava. Assim, podemos pensar que escolas com maiores índices de relatos podem ser consideradas instituições onde há maior mobilização, por parte dos/das docentes para o enfrentamento e não convivência diante dos casos.

No processo de elaboração dos mapas ficou evidente que qualquer associação de causalidade entre a área em que a escola se situa e a quantidade de ocorrências pode ser tendenciosa. Um mapa por definição já se trata de uma redução, uma simplificação da realidade, no nosso caso, em que a utilização dessa ferramenta se dá no sentido de auxiliar na contextualização dos documentos analisados e não como um resultado de pesquisa com pretensões de indicar conclusões a partir de sua análise, qualquer tipo de generalização pode ser arriscada.

Sendo assim, os mapas nos ajudam a pensar as instituições além de diferenciadas entre si, inseridas em contextos complexos, que de um modo ou de outro, se fazem presentes na leitura das ocorrências e por isso foram destacados nesta etapa do texto.

4.2. Análise das ocorrências selecionadas: Homofobia na escola – conversando com as ocorrências sobre o tema

4.2.1. Vigilância das normas de gênero

A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares.

(PRECIADO, 2013, p. 02).

Ao trazermos as conceituações de Judith Butler (2003[1990]), acerca do gênero enquanto “[...] estilização repetida do corpo” (p.59), compreendemos que o mesmo se coloca como uma *performance*, uma apresentação a partir de um conjunto de atos repetidos sem um artista original. Não há essência natural, nem determinação biológica, que justifique o gênero. Trata-se de uma atribuição constante. Nunca chegamos a ser aquilo que ele impõe, de forma que uma reatualização se faz necessária para que se produza a aparência de que o gênero sempre esteve ali, desde o nascimento de cada sujeito.

A escola, por seu caráter histórico de normatização, é uma das instituições que contribui para o processo de reatualização do gênero, este iniciado na família. É no espaço educacional, conforme afirma Montserrat Moreno (1999), que as crianças aprendem, de modo muitas vezes sistemático, os padrões e condutas esperados para meninos e meninas.

Nas instituições de ensino, por exemplo, o espaço do banheiro trata-se de um dos primeiros lugares onde os corpos masculinos e femininos devem se separar. Os meninos são proibidos de utilizar, adentrar e até mesmo espiar o banheiro das meninas. Aqueles que se atrevem estão sujeitos a penalizações. Como ficou evidente em algumas ocorrências encontradas em nossa exploração, a norma é tão marcante que os transgressores ao serem descobertos, concebem a hipótese de fugir, para não enfrentar as consequências:

Escola E

Fabio, 8ª D. Data 09/05/2012

Conduta: *O aluno durante o intervalo entrou no banheiro feminino e ao ser surpreendido tentou fugir da escola pela porta que dá a cesso a obra. Obs. **Havia meninas no banheiro.**
Ciente/prof: Alessandro.

Escola L

28/05. Foi pego dentro do banheiro feminino, chegando a urinar, quando foi visto pelo mediador saiu correndo e fugiu da escola sem autorização.

Para os que não conseguem “fugir”, permanecer no sanitário “exclusivo para o sexo oposto”, pode acarretar em uma das mais graves punições escolares: a suspensão, como consta nos casos expostos a baixo:

Escola E

02/04. A aluna na 3ª aula estava matando aula e foi mandada para a sala quando que na 5ª aula chegou até a direção que a referida aluna “estava” dentro do banheiro feminino com o aluno Tulio do 2º B “conversando” e acabou **saindo o maior comentário na escola**. A aluna está suspensa por 1 dia e a mãe e o pai deve comparecer na escola. Assinatura da direção.

Escola E

“02/04. O aluno estava matando a 3ª aula foi quando entrou no banheiro feminino do piso superior e ficou “conversando” com a Helen 8ª E, só que o fato chegou até a direção na 5ª aula, **conversei com o aluno que me disse que foi até o banheiro para se olhar no espelho**, mas não foi essa conversa que chegou na direção. O aluno foi suspenso por 1 dia e deverá comparecer na escola com o responsável. Assinatura da direção.”

Dentre os casos destacados, é interessante voltar à atenção para a observação que consta na primeira ocorrência exposta: “Havia meninas no banheiro”. O que dá a entender, pela necessidade deste realce, que o ocorrido torna-se ainda mais grave. O menino, além de ingressar no espaço que não lhe é permitido o acesso – devido ao seu gênero – colocou em risco o gênero de quem ocupava aquele lugar, ou seja, as meninas. Contudo, em suas residências é bastante provável que os banheiros não sejam separados por gênero. É difícil de imaginar que meninas e meninos não estejam acostumados a utilizar um banheiro comum. A questão da separação parece servir mais ao exercício de aprender os limites entre o que é homem e o que é mulher do que, especificamente, ao risco de ambos corpos ocuparem um espaço fechado.

Nas duas últimas ocorrências, é possível notar que, por vezes, o que se registra, nem sempre se trata de uma situação presenciada pela autora ou autor. Foi a partir de um “comentário” que a Diretora procurou registrar o fato e punir o aluno e a aluna. Na página da menina houve a preocupação em alertar sobre “o maior comentário na escola” que o fato da mesma ter estado no banheiro junto de outro aluno produziu. Já no documento do menino no lugar do alerta consta a sua versão dos fatos. A diferença na forma do relato – ainda que sutil

– pode indicar que interessa mais à menina saber que o ocorrido gerou comentários na escola do que ao menino que “em tese” estaria ocupando o espaço não reservado para seu gênero.

Em síntese, o banheiro é uma das ferramentas tecnológicas, empregadas pela escola, mas não somente por esta, como nota-se em diversas instituições públicas e estabelecimentos privados, que trabalha como atualizador dos gêneros, ou seja, no banheiro os gêneros que supostamente já existem são (re) produzidos (LIMA & ALVARENGA, 2012).

A separação dos banheiros por sexo biológico (cromossomo XX e XY) dá margem à ideia de que homens e mulheres em sua intimidade e exposição do corpo não devem compartilhar o mesmo espaço. Essa justificativa baseia-se na noção de que todos são heterossexuais e, por isso, manifestariam seus desejos naquele espaço. Deste modo, não se cogita que meninas ou meninos homossexuais poderiam expressar esse mesmo desejo no espaço do banheiro. Assim, o sanitário reforça a heterossexualidade compulsória. Sua utilização destina-se para a maioria dos sujeitos, sobre os quais se pressupõe a heterossexualidade.

A divisão dos banheiros também compreende que todos e todas estejam de acordo com a designação de gênero que lhe foi imputada: quem porta uma vagina, cromossomos XX, e está de acordo com o gênero feminino, usará seu banheiro correspondente. A partir disso, algumas travestis, por exemplo, enfrentam enormes problemas para utilizar os banheiros da escola.

O que procuramos argumentar é que a imposição de um determinado banheiro e a proibição de outro, trata-se, de certo modo, de uma forma de exercitar as regras de gênero. Quando nos preocupamos em conferir a placa que se situa na porta do sanitário, nos lembramos de que somos mulheres, definição esta, elaborada a partir de nossa vagina, e que estamos todas nesse espaço porque não há risco nenhum de mostrarmos nossos corpos, uma vez que, todas somos ou deveríamos ser, como argumentou Rich (2010 [1980]), heterossexuais.

Deste modo, no cotidiano escolar, e em outros espaços, se desenvolve toda uma reatualização do gênero. Esta se opera também, por meio, daquilo que Miskolci (2010b, p. 15) chamou de “*policimento do gênero*”: a vigilância e controle dos corpos desde os mínimos detalhes para que os mesmos não saiam de um roteiro predeterminado de vida a partir da heterossexualidade. Afinal, para produzir hegemonicamente homens e mulheres heterossexuais é necessário que os mesmos se complementem e se identifiquem como pertencentes um ao outro, sem outra possibilidade de vida. Esse processo exige um olhar atento aos desvios que o masculino pode vir a ter em relação ao feminino e vice versa.

(BORRILLO, 2010). Assim, no espaço educacional, alguns educadores/as, diretores/as, coordenadores/as e inspetores/as acreditam que devem zelar pela barreira que separa os meninos das meninas, evitando os possíveis borramentos.

Ribeiro, Souza e Souza (2004), em um estudo com educadoras infantis, constataram a perspectiva de vigilância adotada frequentemente por professoras que, ao se depararem com meninos com muita proximidade e amizade, predominantemente, com meninas e ao notar preferência por brinquedos como bonecas, panelinhas etc., costumavam alertar a escola que, por vezes, transferiam esses alunos de turmas, entre outras micropenalidades.

No nosso caso, notamos na forma como algumas ocorrências são escritas, a busca por destacar a proximidade entre meninos e meninas, situação considerada de certo modo inadequada. No entanto, as anotações sobre o fato não se dão do mesmo modo para meninos e meninas. Selecionamos alguns casos, que constam a seguir, para demonstrar como se dá o registro quando meninos estão próximos demais das meninas:

Escola L
2ºB
Marcos, aluno reclassificado não faz absolutamente nada em sala de aula, fica o tempo todo **conversando com as meninas**. M. Angélica.

Escola B
(X) desrespeita o professor. (X) Não fez a tarefa. “O aluno **só conversa e brinca com as meninas da sala**, não traz material em minha aula e se recusa a fazer lição.” 29/04. Prof. C. Ciências.

Escola B
(X) cabulou aula. (X) Fala muito. (X) entrou atrasado. (X) Saiu sem autorização. (X) desrespeitou o professor. (X) Sem material. (X) Não fez tarefa. “Está sem uniforme, fica no celular, ouve músicas, **brinca com as meninas da sala** e quando é alertado “não tá nem aí”, se faz de desentendido.” 20/05/2011. Prof. C. Ciências.

Escola B
O aluno não está realizando as atividades, conversa o tempo todo, volta e meia tem que ficar separando ele da aluna Priscila, pois sentam na mesma cadeira. Obs. Isto está acontecendo sempre.” 03/10. Prof. N. [sublinhado pela professora]

Escola B
(X) fala muito (X) desrespeito ao professor (X) não realizou as atividades (X) outros: “Aluno **conversa e brinca com as meninas o tempo todo**, nunca termina nada. * olhar caderno * e adora ficar de papo furado.
Presidente Prudente 03/05/2011. Prof. C

[embaixo continuou o relato, copiamos exatamente como foi escrito]

“ * brinca com celular *trocar ele de lugar (+ acho que não adianta, já fiz)
+ meninas * falar com responsável”

Nos relatos apresentados acima percebemos que os meninos em questão estão adotando condutas consideradas indisciplinadas: não estão realizando tarefas, estão ouvindo música, entre outras coisas que não cabem no ambiente de estudo. No entanto, há um destaque para o fato de estarem fazendo isso na companhia das meninas.

Em outras ocorrências sobre indisciplina compreendemos que, muitas vezes, os/as professores/as relatam a conduta transgressora, mas não marcam o gênero dos/as alunos/as coadjuvantes. Tomemos, a título de exemplo, um caso em que meninos estão bagunçando com outros meninos. Nessa situação não é necessário evidenciar que há somente meninos envolvidos, suprime-se o gênero da companhia e apenas se registra que “o aluno estava bagunçando com os colegas”, compreendendo que “colegas” trata-se de um grupo onde é possível conter meninas também, pois como já discutido no capítulo homofobia a linguagem escolar – não somente esta – é marcada pelo androcentrismo, que sempre oculta a mulher no uso do masculino como geral. Deste modo, o destaque dado a situações em que meninas estão relacionadas não é de todo neutro, uma mera prática descritiva. Acreditamos que o destaque pode ter outros significados.

A ocorrência em que a professora destaca o “brincar com as meninas” e “o sentar-se na mesma cadeira que uma colega da sala”, além de indicar que “isso está acontecendo sempre”, pode ser interpretada em dois sentidos. Por um lado, a preocupação pode centrar-se na quebra da suposta “neutralidade da sala de aula”, quando esta se refere a questões da sexualidade, pois, a escola, muitas vezes, é compreendida- ilusoriamente- como um espaço onde não cabem, ao menos em tese, comportamentos explicitamente sexuais. Assim, o aluno ao se aproximar demais das meninas, sinaliza uma futura transgressão da norma escolar no que tange à permissão de namoros, paquera, envolvimento, entre outros, no ambiente educativo.

Por outro lado, a ocorrência pode ser interpretada como uma denúncia por parte da educadora, em relação a algo que está acontecendo e merece uma atenção maior, visto que além de transgredir as regras comportamentais no que diz respeito ao espaço e às atividades, o aluno fere os parâmetros heteronormativos de convivência entre homens e mulheres. Parâmetros estes que prescrevem que meninos brinquem e aprendam a ser meninos com outros como ele, e, do mesmo modo, as meninas com outras meninas. A vigilância exercida

serve para garantir que o processo de tornar-se masculino ou feminino não seja interrompido, principalmente se considerarmos que, como explica Louro (2007, p. 41),

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 de masculinidade e feminilidade

Nesse fabricar feminilidades e masculinidades sabemos que os processos empregados para disciplinar meninos não é o mesmo do usado para com as meninas. Ao nos atentarmos agora para as ocorrências em que as alunas são notificadas por comportamentos indisciplinados na presença de meninos, algumas narrativas, como as colocadas abaixo, seguem o mesmo formato das que já foram mencionadas, no entanto, nos focaremos, nas duas últimas, por acreditarmos que existam elementos diferentes.

Escola L

02/10. A aluna estava no pátio com **vários meninos e a Ligia**. Pedi que entrasse para a sala e as duas pularam o portão. Saiu e ficou na frente da escola **com os meninos**. Angela foi buscá-la. A irmã compareceu. Assinatura da irmã.

Escola L

18/10. A aluna não veio as aulas, mas estava no intervalo na escola. **Correndo e brincando com os meninos**. Tentei ligar para sua irmã, telefone desligado. Assinatura.

Escola K

18/03. Aluna fora do lugar durante a aula toda, NÃO REALIZA as atividades propostas, pedi inúmeras vezes para que ela sentasse no seu lugar. Mas, não foi, **brincadeiras com os meninos**, ouvindo música, com o celular do colega, enfim péssimo comportamento.(Carol)

Escola I

6ªB A aluna **conversa muito** durante à aula, **principalmente com os meninos** da sala. Fala muito alto e fica **tirando a atenção dos garotos** da sala. Ela anda tornando a aula "insuportável" com suas brincadeiras na hora errada. É necessário tomar uma providência com urgência porque ela também não completa as atividades propostas na sala de aula devido a conversa! 18/032013. Prof. Mayara.

Escola I

17/06. A aluna se **envolve muito facilmente em brincadeiras com os meninos** e deixa a desejar no desenvolvimento das atividades.

Escola K

6ªA

A aluna se envolve com os meninos, não faz atividades, junto com Ana e Paula. Só brincando. Prof. Valdirene.

O processo de garantir que meninos e meninas tornem-se homens e mulheres que correspondam aos estereótipos de masculinidades e feminilidades heterocêntricos, como explicou Louro (1999), somado ao atravessamento da indisciplina, resulta em uma coibição maior das transgressões das meninas. Não estamos dizendo que as meninas são consideradas mais indisciplinadas, o ponto é que quando essas deixam de cumprir uma regra disciplinar da escola, recaem sobre elas, com maior peso, as críticas por seu comportamento. Isso porque no ideal de femilidade hegemônico a figura da mulher, da menina está atrelada à obediência, ao falar baixo, ser contida, amável entre outros atributos de passividade.

Nesse sentido, casos de indisciplina em que estão envolvidos meninos e meninas contam com uma censura mais fortemente empregada às meninas do que aos meninos. No trecho em que a educadora diz “[...] se envolve muito facilmente em brincadeiras com os meninos” há por trás da censura a valorização de condutas ditas para a mulher, que em nossa sociedade heterossexista é ainda aquela que não se deixa levar por influências ruins. A menina que deve ser recatada, quietinha, obediente, que não “dá trabalho” na escola. Naturaliza-se que as brincadeiras inoportunas, as resistências em obedecer e realizar as tarefas são coisas de menino, de modo que, as meninas não devem se misturar, se envolver e nem se assemelhar aos meninos.

Já na ocorrência seguinte notamos outro ponto problemático: a menina é quem tira a atenção dos meninos. Na ocorrência a educadora pontua que a menina sempre conversa durante as aulas e com os meninos. Nesse sentido, a aluna e os alunos estão fora das expectativas de disciplina, pois não mantêm o silêncio para o andamento da aula. No entanto, na frase seguinte, destaca-se que a aluna fala alto e, com isso, tira a atenção dos meninos. A partir da forma como está organizada a ocorrência, pode-se interpretar que os garotos são absolvidos da responsabilidade pelas conversas em sala de aula, que é transferida integralmente para a menina, que por conta do alto tom de voz teria lhes tirado a atenção.

Em algumas pesquisas que analisam indisciplina no cotidiano escolar há um elemento interessante: os meninos são sempre descritos pelos membros da escola como mais indisciplinados, muitas vezes, por serem “naturalmente” agitados, mais agressivos, elétricos e dispersos do que as meninas. Nesse sentido, percebemos que, ao atribuir a desatenção dos meninos ao tom de voz da aluna, reforça-se a ideia de que os meninos são naturalmente mais distraídos, devendo assim a aluna colaborar não persuadindo-os a bagunçar, já que na ocorrência em questão o tom de voz da aluna não foi articulado à desatenção de todas as crianças, foi atrelada especificamente aos meninos.

Pode parecer à primeira vista um detalhe, uma situação particular, mas em consonância com Meyer (2003), acreditamos que devemos estar atentos aos movimentos, intervenções, palavras, ainda que muito sutis, que derivam de um processo educacional de produzir identidades masculinas e femininas heterocentradas. No caso das meninas, há uma desqualificação das outras formas – além do ideal heterossexista – de feminilidades. As meninas ativas, que falam alto, que interagem com meninos, são percebidas com maior desprezo.

Ruth Sabat (2003, p. 59), em sua pesquisa de doutorado, investigou como os filmes infantis reproduziam a performance heterossexual. A partir do estudo, a autora notou que muitos filmes – alguns reproduzidos inclusive na escola – reforçam a noção da menina ideal como uma criança/jovem que deve calar, ser passiva, principalmente diante dos homens. Em sua análise ela utiliza, dentre outros longas, os filmes *Mulan* e *A pequena sereia*. Como descrito pela autora, numa cena de *Mulan*, na qual a protagonista pede ao mensageiro do rei que não ordene que seu pai vá para a guerra o mensageiro desgosta e diz: “[...] *quieta!* [e volta-se para o pai da protagonista] *seria bom ensinar a sua filha a dobrar a língua na presença de homens!*”. Já no filme *A pequena sereia*, é a Bruxa quem dá os conselhos para a jovem rebelde, sobre o modo como as moças devem se comportar para ter o amor de um homem:

A bruxa ressalta a ideia de que os homens gostam de garotas caladas e detestam fofocas; apenas as garotas comportadas vão casar! Desse modo, a referencia ao silencio feminino é trazida para o publico de forma clara e objetiva por meio da musica cantada por Ursula, que afirma ser dispensável para uma mulher a conversa, a fala, o raciocínio. [...] O silêncio é uma qualidade desejada para um mulher que pretende ser boa esposa e boa mãe.

A partir do exposto, notamos como é reforçado pelo cinema, mídia, escola, diversos setores da sociedade o padrão heterossexual de identidade. Nele se constrói a ideia da renúncia da palavra às mulheres. Para ser educada a mulher deve evitar falar e quando o fizer, falar em tom baixo.

Outro ponto levantado por Sabat (2003) é a associação da conversa das mulheres à fofoca, futrico, coisas inoportunas, como na ocorrência em que a professora ressalta que o “Aluno conversa e brinca com as meninas o tempo todo [...] e adora ficar de papo furado”. A associação das mulheres à conversa fútil, ao falatório, à fofoca, foi reforçada como indica a mesma autora, a partir do século XVI em que as mulheres eram percebidas como portadoras extraoficiais de notícias, histórias e fatos compartilhados na esfera doméstica, cozinha, salões, igreja, reuniões femininas, pois tinham nessa “narrativa a única forma possível de trocar

experiências e informações, principalmente num período no qual o aprendizado da leitura e da escrita não era permitido para elas” (SABAT, 2003, p. 98).

Mas não é somente sobre a conversa que há controle das meninas. Outro ponto que percebemos como reforço das hierarquias de gênero é a legislação intensa que há sobre o corpo destas. Encontramos ocorrências em que as garotas são impedidas de entrar na escola por conta de sua roupa:

Escola L
13/03/12. A aluna veio até a escola para fazer o trabalho de inglês, porém **entrou com short extremamente curto**, a Diretora **não permitiu que a aluna permanecesse na escola** com um short daquele jeito, a aluna só entrará com o responsável. A aluna foi orientada a usar roupa discreta, adequada ao ambiente escolar. Assinatura da aluna.”

Escola J
Taina 6ªC 09/02/12.
Conduta: **Short curto**
(x) vice-diretor
Ciente: Professa Nilza.”

Escola K
14/03. A **aluna foi dispensada** pois estava com **short curto**, a tia foi avisada através do telefone xxx-xxx; foi pedido que a mesma aguardasse na escola, mas ela foi embora sem avisar. (alguém viria busca-la). Ass. Direção. 16:13 h. (Tainá)”

Escola K
14/03. A **aluna foi dispensada** para aguardar ligação para alguém responsável, pois ela veio com **short curto** e teria que retornar, porem como o telefone estava ocupado (celular) ela não aguardou e saiu sem avisar. Ass. 16: 30 h. (Bia)”

Escola K
29/03. A **aluna foi dispensada por não estar adequadamente vestida** (short curto) a mãe está ciente da dispensa e do motivo da dispensa. Rute.

Longe de avaliar se as atitudes das escolas foram boas ou ruins, justas ou injustas, certas ou erradas, pretendemos colocar em discussão os efeitos de verdade que estão sendo produzidos por meio de tais inspeções, fiscalizações e controle maior da vestimenta das alunas.

Podemos recuperar um argumento de Adriane Rich (1980), no qual a autora pontua que no imaginário social os meninos são vistos como seres possuidores de uma “pulsão sexual” natural, incontrolável, que justificaria muitas vezes suas atitudes de violência e abusos contra as mulheres, que ao mesmo tempo são ensinadas a receber tais violações como algo da “natureza” masculina. Deste modo, o corpo feminino é entendido como sedutor, aquele capaz

de despertar o desejo irrefreável dos homens, sendo assim, “necessário” um controle maior sobre ele:

Escola I

Lara

13/03/2013. No dia 11/03 a **aluna** junto com a colega Luiza **procurou a direção para reclamar que o colega Samuel tomou a liberdade de bater no bumbum delas** e ficar mexendo na blusa delas para ver o sutiã das mesmas. A aluna foi chamada para conversar, pois no dia das reclamação **estava com uma blusa curta** e por este motivo foi explicado a ela que nada justifica atitude do colega, mas seria importante que ela **se preservasse** se preocupando com o tamanho de sua vestimenta, se a mesma deixava aparecer alguma parte da sua roupa íntima. Além disso que não ficasse com brincadeiras de tapas com os colegas dentro e fora da sala de aula. Foi aplicado advertência verbal no aluno. Assinado Professora Mediadora.”

Ainda que a professora ressalte que a roupa que as alunas estavam usando não justifica a atitude do menino, sabemos que essas questões são interligadas. Basta considerarmos que a mediadora convocou para uma conversa apenas as alunas, que supostamente não estavam vestidas adequadamente. Além disso, não adiou a crítica ao vestuário, a fez na mesma circunstância em que as alunas confidenciavam uma situação de abuso que estavam sofrendo. Nesse sentido, sua prática pode ser significada pelas alunas de modo diferente de sua intenção de preservá-las da violência.

Em síntese, a questão da disciplina e do policiamento de gênero são articulações que precisam ser problematizadas. Numa ótica heterocêntrica, meninas são condicionadas aos modelos hegemônicos de feminilidade e os meninos aos de masculinidade. Nesse processo, alunas têm seus corpos mais regulados, suas expressões mais cerceadas, o que evidencia o androcentrismo – alicerce do sistema heteronormativo.

Como pontua Lionço e Diniz (2008, p. 117-118) “Enquanto a homofobia enuncia expressamente a injúria depreciativa, a heteronormatividade atua como uma política do silêncio”. Nos regimes de vigilância, controle, e reforço das normas são produzidos meninos e meninas heterossexuais. Esse é o único roteiro de vida que é considerado possível, que lhes são apresentados e inculcados desde a mais tenra idade. Deste modo, não há como se surpreender com o fato de que a homofobia se desenvolva nesses espaços de normatização. Não seria esta uma das tecnologias utilizadas para que os sujeitos se mantivessem nesse esquema rígido de identidade e sexualidade?

A construção da feminilidade e da masculinidade pautada pelo viés heteronormativo, geralmente se dá por meio da exclusão de seu polo considerado “oposto”. Neste caso, não somente as meninas, mas os garotos passam por um processo de rejeição de comportamentos

e práticas consideradas de seu gênero oposto. No caso dos meninos, a rejeição daquilo que é associado ao feminino se dá, muitas vezes, aliado a práticas homofóbicas.

Neste contexto, meninos devem reforçar o seu distanciamento do universo das meninas e firmar-se com características tidas como de “macho” que pressupõem, muitas vezes, ataques e correções de outros meninos que não estejam alinhados nessa mesma perspectiva (WELZER-LANG, 2001; JUNQUEIRA, 2007; BORRILLO, 2010). Observamos esse comportamento nas ocorrências que envolvem o aluno Alberto³⁶, descrito pela coordenadora da escola B, durante a fase de coleta de dados, como um aluno “afeminado” “caprichoso”, “cuidadoso”, “bom aluno” e “obediente”.

Escola B Ocorrência

05/09/11. “O aluno Alberto foi **agredido fisicamente** no período do intervalo pelo aluno João 7ªB devido a desentendimentos fora da escola, o aluno Alberto **vem sendo incomodado** por outros alunos, a Direção tomou ciência e advertiu os responsáveis”. Ass. Coordenadora J. “O aluno João se desculpou com Alberto e se comprometeu a não envolver-se em confusão”.

Escola B (Digitado no computador). “Os alunos da 7ªA: B., M., D., R.S., A. F., K. e R. A. **estão ameaçando** o aluno Alberto porque **estão incomodados** por ele se destacar e participar nas aulas, além de ser elogiado pelos professores. Disseram que irão **bater no garoto devido incômodo** dele na sala de aula e na escola. Silvia.”

Escola B

(X) Fala muito. “O aluno sempre quer desafiar o professor. Mal educado fica em cima de minha mesa para ver o que estou fazendo. Se peço para parar responde. Bate nos colegas. **Bate o guarda-chuva no olho do Alberto** e na cabeça da Helena, no olho da Alice e no olho do Lucas.” (Usou duas guias de ocorrência para continuar escrevendo.) “Bateu a blusa no olho do Ricardo, tacou bolinha na Maria, bateu no Alfredo.” 29/03 Professora Sara.

Escola B

(X) Fala muito. (X) Não realiza as atividades. (X) Está sem material. “Esta batendo nos alunos com uma corda, também **chutou** a perna do **Alberto**”. 11/04. Professora Neide.

Escola B

(X) colega. “**Deu um tapa** na cabeça do Alberto e **ameaçou** se for embora, **quebrava ele lá fora**”. 11/04. Professor Paulo.

³⁶ As informações bem como o acesso a essas ocorrências foram possíveis com o auxílio da coordenadora da escola.

Escola B

“O aluno foi colocado para fora porque **furou o Alberto** com o lápis. E a hora que eu chamei a atenção ele **furou novamente**.” 19/08. Professora Sara.

Escola B

“**Jogando** giz no Alberto”. 03/11. Professora Raquel.

Escola B

“Compareceu e tomou conhecimento do comportamento e **briga** de seu filho, e sobre o aluno Alberto também, prometeu conversar e tomar providencias”. 11/11. Ass. não compreendida.

Escola B

“**Arrancou a folha** do caderno do colega (Alberto), o **tempo todo ficou ameaçando** ele dizendo que a classe iria **pegá-lo na saída**”. 10/08. Professora Nayara. Ass. da mãe.

Escola B

O aluno **amassou o trabalho** do colega (Alberto), hoje está impossível, não senta, atrapalhou muito a aula. Está **ameaçando** o aluno Alberto, na saída”. 10/08. Professora Nayara.

Identificamos, que neste caso, há uma série de atitudes hostis direcionada ao aluno, advindas quase que exclusivamente dos meninos da sala de aula. Independente do estudante em questão identificar-se ou não como homossexual, visto que isso não entra em pauta nas ocorrências, percebe-se que as características atribuídas a ele – de “bom aluno” que é “elogiado pelos professores” – estão causando uma enorme rejeição por parte dos outros meninos, que culminou inclusive na suposta reunião de garotos dispostos a agredir o aluno fisicamente fora da escola.

Os comportamentos relacionados com capricho e dedicação aos estudos são, dentro da escola, muitas vezes, associados à figura feminina. Não que meninos não se destaquem no meio escolar, mas há uma série de regras pra que isso ocorra, sem que o menino seja confundido com uma menina ou um gay. Geralmente, isso se dá em áreas específicas, como matemática e esportes, e são acompanhadas por vezes de um jeito despreocupado de ser em relação à escola, às notas e compromissos. Meninos que mantêm seus cadernos limpos, organizados e fazem tudo no momento pedido pela professora, por vezes, são alvos de chacotas e gozações dos outros meninos da sala.

Deste modo, conforme pontua Welzer-Lang (2001), os meninos, durante suas socializações, aprendem a combater ininterruptamente e de todas as formas possíveis qualquer

característica que de algum modo possa ser associada ao feminino. Na situação descrita, os colegas podem ter associado o fato de Alberto ser considerado um “bom aluno” com ser também mais sensível e delicado, traços concebíveis e destinados, dentro da lógica heterormativa, ao feminino. A violência nesse caso é necessária, pois, para ser masculino deve-se distinguir dos “fracos”, das “femeazinhas”, dos “veados”, ou seja, daqueles que podem ser considerados como não homens (WELZER-LANG, 2001).

Um ponto importante é que as denúncias de violência, registradas pelas professoras e professores, sofrida constantemente pelo aluno, são de certo modo ignoradas pela gestão escolar. Apesar do número alto, inclusive de agressões físicas, os responsáveis pelos atos não tiveram seus pais convocados, ou foram suspensos, a situação ficou somente na advertência verbal ou promessas de não fazer mais. Deste modo, podemos perceber que é, de certo modo, naturalizada a violência entre meninos. Concebidas como coisas comuns, típicas de sua “personalidade masculina”.

No caso dos meninos, percebemos que a forma de construir sua “masculinidade” é geralmente por meio da idealização de seu padrão hegemônico. Assim, políciam e exercem violência contra aqueles que não são identificados como correspondentes da ótica masculina hegemônica: meninas, afeminados, homossexuais. E os encaminhamentos por não levarem a questão adiante – ficarem somente no registro – estabelecem uma relação de convivência, naturalização desses comportamentos. Portanto, acreditamos que situações aparentemente “normais”, do cotidiano escolar devem ser vistas com maior atenção, pois os processos que regulam as sexualidades têm sua força na medida em que desenvolvem, de forma sutil, obscura, sem se deixar revelar.

4.2.2. Injúrias: as palavras revestidas de homofobia

“O aluno estava agredindo verbalmente o colega [...] dizia “sua bichona do caraio” e repetiu isso várias vezes, pedi que parasse e não adiantou”

(Relato de uma professora no livro de ocorrência escolar).

A injúria é a forma mais recorrente da homofobia se alastrar pelo espaço escolar. Alunos e alunas identificados pelos agressores como não-heterossexuais, seja por sua expressão/comportamento, vestimenta ou mesmo auto-afirmação da homossexualidade, são expostos a um conjunto de xingamentos, piadas, insultos quase que diariamente. Junqueira (2009c) nomeou isso de *Pedagogia do Insulto*. Toda uma trajetória escolar que é também marcada por experiências de vulnerabilidade. Suas consequências podem ser desastrosas no

que diz respeito à sociabilidade de alunos identificados de alguma forma com o xingamento que, por meio das marcas na memória e no corpo, ao expressarem-se com timidez, medo, insegurança, traduzem a hostilidade vivida externamente, no convívio social (BORRILLO, 2010).

Os xingamentos direcionados para sujeitos considerados não heterossexuais, enquanto expressões da homofobia, ao descreverem lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais “*como criaturas grotescas, objetos de escárnio*”, provocam nos espectadores da violência a ideia de que a homossexualidade ou outras formas não heterocentradas de vivenciar a sexualidade, não são possíveis, ou ao menos, não devem ser encaradas como tais, pois acarretará para o sujeito não previsto na norma, consequências que inclusive podem comprometer sua vida (BORRILLO, 2010, p. 25).

Selecionamos as ocorrências dispostas a seguir para exemplificar alguns aspectos desses processos:

Escola F
8ªA Registro de encaminhamento para Direção
O aluno estava **agredindo verbalmente** o colega Raul, **dizia “sua bichona do caraio”** e repetiu isso várias vezes, pedi que parasse e não adiantou. 04/04, prof. Ana.

Escola E
Advertência nº _____/20_____
Discente: Breno nº _____ série: 6ªA
Outros: O aluno atrapalha a aula, **chamou o** aluno Diego **de Veado**.
Prof. responsável: Ana Lúcia
Presidente Prudente, 17 de junho de 2013
Ciência do responsável pelo aluno: Sabrina

Escola E
Nome: Guilherme Série: 8º D RA: _____
Motivo: _____ Data: 20/03/2012 Conduta/Falta disciplinar: Observação:
Ofendendo a aluna Tatiane com **palavras discriminatórias (sapatão)** não participa da aula.
Encaminhamento (x) profº coordenador () profº mediador (x) vice diretor () diretor.
Ciente/Professor: Rodrigo
Ciente/Pais e/ou responsáveis: Salete

Escola E
João 6ºA e Ana Claudia 6º B – bate na cabeça.

Chingol de viado, filha da puta Vitor 6ºC

Ele chingol de macaco e viado. Wager 6°C

O Vitor inventa que o João chama os meninos de viado, macaco.

*Eu prometo que a partir de hoje vou me comportar de acordo com as normas disciplinares da Escola. João Silveira de Soares

Escola L

28/05. Ao chamar a atenção do aluno Adriano (estava fazendo a lição de inglês na aula de Geografia) o aluno Diego lhe **chamou de BICHA BURRA**. O aluno Adriano revidando **chamou o** Diego de **BICHA**, que jogou a apostila e o Caderno de Classe que acertou o rosto de Anita. Tábata.

Escola F

A aluna recusou-se a fazer atividades e ainda pegou um giz e ficou escrevendo "**Tulio viado**" na lousa. Pedi para que apagasse e ela ficou dizendo "espera". Depois saiu da sala. 03/04. Assinatura da professora.

Escola J

6ª B 26/03/2013

Jairo, Pietro, Patrick, André (Tete)

O Jairo disse que Patrick apertou seu pescoço e deu chutes sem que ele fizesse nada, apenas quis seu relógio e ele não deu. Patrick disse que foi **xingado de "veado" por isso foi agressivo** e ainda falou que o Tete vai ser o próximo que ele vai bater e fala o tempo todo que eles são folgados. Conversei, aconselhei para que não tivesse mais brigas, disse que vai o Jairo no São Matheus (na rua) já que aqui não pode. Disse também que se ligar para o pai, aí é que vai bater mesmo. Disse que não vai mais vir pra escola.

x Assinatura do Pietro

x Assinatura do André

x Assinatura do Jairo

x Assinatura do Patrick

Os pais foram comunicados.

Escola B

(X) Fala muito. “Fala palavrão, não faz lição, xinga a professora, senta na carteira, em vez de sentar na cadeira e faz ameaças. Rabisca a carteira. Xinga o colega de **“viado”**. 10/11. Professora Sara.

Escola K

Os alunos da 5ªB saíram sem a permissão do professor: nº8 Euler (A inspetora Dinorá presenciou) nº 32 Ricardo. O Euler disse que não vai fazer nada, não gosta de estudar e que vai parar de estudar. Fica cantando, dançando durante a explicação. Não obedece, responde para a professora. Fica rabiscando no quadro-negro e passeia pela sala atrapalhando os colegas. Os colegas disseram que ele joga bolinhas de chiclete nos colegas e de papel também. Usa palavras de baixo calão (p/ mães e pais). É agressivo bate nos colegas, principalmente na cabeça e **coloca apelidos (ex: gay)**. E joga pedras e chicletes no ventilador. Prof. De Ciências, Mirela.

Escola B

27/05. (X) Faça muito. (X) desrespeito ao professor. (X) colegas. (X) não realizou as atividades. “O aluno Vitor provocou o aluno Márcio jogando bolinha de papel nele, chamando de **viado**, o Márcio revidou chamando o pai de nomes indecentes”. Professora Maurícia

Escola E

Nome: Carlos Série: 7º Ano A RA: _____

Motivo: _____ Data: 25/05/2012 Conduta/Falta disciplinar: O aluno Nilton Oliveira relatou a mim que **está sofrendo ofensas homofóbicas** do aluno acima citado.

Ciente/Professor: André

Escola B

6ªC (X) não fez ativ. (x) mta conversa (X) desrespeitou prof (X) colega

Obs: O aluno não realiza nenhuma atividade proposta. Fica importunando os colegas; **ficou dizendo que o colega era “bichinha” e principiou uma discussão**, atrapalhando a aula. 21, fev, 2013. Alice/Português.

21/02. A senhora Dinha (avó) compareceu e tomou ciência da ocorrência. Assinatura da avó.

Eribon (2008) afirma que é muito comum na vida de um homossexual (podemos incluir lésbicas, travestis e transexuais) escutar uma vez na vida um insulto homofóbico. Aliás, o autor explica que pode ser inclusive a partir de uma injúria, de um xingamento (“viado” “sapatão”) que um sujeito experiencia pela primeira vez a sua diferença, seu desalinhamento em relação ao padrão heteronormativo de sexualidade.

Esses insultos, como os presentes nas ocorrências que expomos acima, não são simples xingamentos. São marcações muito específicas daquilo que é e daquilo que não é desejável ser. Para ilustrar tal processo, Eribon (2008), utiliza uma citação de Sara Miles para o disco de Bob Ostertag na qual se descreve o que alguém fora da heterossexualidade pode sentir ao receber uma ofensa homofóbica:

A primeira vez que alguém disse “viado” e que entendi que era eu, [...] o mundo brutalmente se revelou com essa simples palavra que brotava como uma explosão fora da frase, algo que eu não deveria ter feito, algo que eu não deveria ter sido, “viado” (ERIBON, 2008, p. 27).

É especificamente a partir dessa sensação de “ter feito ou sido algo que não deveria” que a injúria adquire caráter normativo. Sua finalidade se sintetiza em lembrar aos sujeitos o que acontece com aqueles que não estão de acordo com os parâmetros socialmente valorizados. O insulto desvela o estigma, aquilo que poderia ser manipulado, ocultado, vem à tona.

De acordo com o sociólogo Erving Goffman (1988) podemos considerar como “estigma” um conjunto de atributos, comportamentos, características que determinado sujeito ou grupo possui e que são fortemente desaprovadas histórica e socialmente. O estigma se desdobraria assim em três categorias gerais: a das “deformidades” físicas (deficiência, obesidade, amputação, dismorfia corporal) a das características comportamentais (homossexualidade, distúrbios mentais, dependência de tóxicos, passagem pela prisão) e de tribos (raça, religião, etnia). Ainda que muitas dessas características se alterem com as transformações na sociedade, bem como as lutas dos grupos sociais, muitos desses estigmas ainda estão presentes na contemporaneidade: negros, negras, orientais, judeus, judias, pertencentes a religiões afrodescendentes, entre outros, são os alvos preferenciais das agressões – verbais e físicas – de natureza discriminatória e preconceituosa.

Quando dizemos que o estigma poderia ser manipulado, estamos nos referindo à prática que alguns sujeitos, por sofrerem ou por medo de sofrerem violência e estigmatização, têm de ocultar aquilo que leva ao estigma. No caso das homossexualidades, por não poderem ser “detectadas” por atributos biológicos, físicos, como a cor da pele, fica flexível a exibição ou ocultação. Assim, a injúria, o insulto tem por finalidade desvelar, “denunciar”, caso não tenha sido “comunicada” a sexualidade do sujeito.

Todavia, temos que nos atentar para o fato de o “estigma comportamental” que Goffman (1988) conceituou para designar a hostilidade sofrida por gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, é produzido e alimentado pelo próprio padrão que elege –

arbitrariamente – a heterossexualidade como única possibilidade identitária para vivenciar a sexualidade.

Deste modo, “Bichona do caraio” “bicha burra” “veado” como nos explica Eribon (2008) não são simples xingamentos. São marcações muito específicas que estabelecem o corte diferencial daquilo que está dentro dos padrões hegemônicos de identidade e sexualidade e do que não está.

O insulto, a injúria, são vereditos, sentenças lançadas sobre o outro, reprovações, avaliações negativas com as quais a vítima deverá conviver. “Um gay aprende a sua diferença sob o choque da injúria” (ERIBON, 2008 p. 28). Insultar tem como objetivo revelar os desvalores, o não apropriado, o não desejável. Deste modo, quando alguém insulta, injuria o outro, sua intenção, além de marcar a diferença entre ambos, é evidenciar um “defeito” uma falta de caráter ou de atributos considerados positivos. E é no espaço da escola, como conclui Cavaleiro (2010, p. 159) em sua tese de doutorado em educação sobre homossexualidades femininas e discriminação no contexto escolar, que: “[...] as [e os] jovens seguem aprendendo, seja de maneira confusa, ou ambígua que são “anormais”, designadas pelas expressões de nojo, ódio e rechaço”..

As implicações da injúria homofóbica são terríveis. Conforme pontua Eribon (2008, p.28) uma das principais consequências:

[...] é seguramente a conscientização dessa dessimetria fundamental instaurada pelo ato de linguagem: descubro que sou alguém de quem se pode dizer isto ou aquilo, alguém a quem se pode dizer isto ou aquilo, alguém que é objeto dos olhares, dos discursos (ERIBON, 2008, p.28).

Os insultos são dissimétricos, conforme destaca o autor, porque não estão localizados em uma cena onde há dois sujeitos lidos do mesmo modo por seu contexto social. O xingamento homofóbico é sempre usado em uma relação onde um sujeito geralmente mais próximo do padrão hegemônico exerce mais poder sobre o outro, que se encontra de certo modo desalinhado. O poder exercido é a capacidade de nomear. Essa é a força da injúria. Em seu disparo não há uma comunicação, há uma ação. Ao dizer “viado do caraio” não se notifica aquilo que o agressor ou agressora pensa que o alvo é, não se trata de uma opinião particular sobre o outro. Há uma advertência, um alerta: “eu te reduzo a um...” “te assimilo a...” (ERIBON, 2008).

As ocorrências abaixo exemplificam esse processo:

Escola D

16/04. A mãe do aluno Anailton Pereira esteve na escola para reclamar que Gustavo estava **xingando seu filho de “nerd” e “bicha”**. Chamei o aluno Gustavo e orientei o a respeito do seu comportamento e também informei-o que se permanecer com essas atitudes será punido. O aluno se comprometeu a mudar de atitude diante do amigo Anailton Pereira. Cirlene, coordenação. Assinatura do Gustavo.

Escola G

26/02. Maísa e Diana disseram que o Luis fica **chamando de sapatão** e filhote de dragão e se a Diana abrir a boca vai sair fogo. Conversei com o Luis e falei para não fazer mais isso e que respeitassem elas. Salete.

Para pensarmos a injúria, Eribon (2008) propõe que retomemos as considerações de J. Austin acerca de enunciados constataivos e enunciados performativos. Os atos de linguagem podem ser concebidos como constataivos e como performativos. Os constataivos descrevem uma situação que poder ser real (verdadeira) ou falsa. Já os performativos (nem verdadeiros nem falsos) são aqueles que produzem efeitos, ações e extrapolam sua enunciação.

O autor explica que para J. Austin o grupo dos performativos se dividem em dois tipos. Em um a ação consitui-se em si mesma, como em enunciações do tipo: “Declaro aberta a exposição de trabalho” ou “As entregas de hoje estão encerradas”, ou ainda as respostas dadas em uma cerimônia de casamento pelos noivos “sim, te aceito como legítimo ou legítima esposa”. No outro grupo, a ação não é produzida diretamente no enunciado. Ela se relaciona com as consequências que determinadas palavras, adjetivações podem produzir naquele que a recebe. Nesse sentido, temos as angústias, sentimento de inferiorização, estigmatização, entre outras sensações que a nomeação provoca. Isso acontece porque no insulto é atribuído ao receptor ou receptora uma marca, um defeito que o/a coloca num lugar particularmente menor, que o/a reduz a algo que nunca é bom (ERIBON, 2008).

Nesse sentido, podemos compreender que quando temos uma situação de injúria homofóbica, temos o ato de retirar um sujeito lido como não-heterossexual do universo comum dos humanos e localizá-los num lugar pejorativo:

A injúria é um enunciado performativo: ela 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. A injúria me diz o que sou na medida em que me faz ser o que sou (ERIBON, 2008, p. 29).

O poder de “fazer ser o que sou” se deve ao fato de estarmos falando, como já mencionado, de atos de linguagem. Assim, quando algo é evocado, surge no plano da

existência. E se somos constituídos também pela linguagem, significa que a nomeação não morre em si mesma, ela revive aquilo a que se refere.

Isso ocorre, quando um xingamento racista, por exemplo, é disparado. Ele não encerra em si mesmo, há uma reatualização de toda a carga negativa e histórica que é associado ao grupo dos negros. Assim como explica Butler (1997):

Clearly, injurious names have a history, one that is invoked and reconsolidated at the moment of utterance, but not explicitly told. This is not simply a history of how they have been used, in what contexts, and for what purposes; it is the way such histories are installed and arrested in and by the name (BUTLER, 1997, p. 07)³⁷.

Na ocorrência a seguir podemos nos aproximar das explicações da autora:

Escola I.
7^aC
14/06/2013 Prof. Lúcio – Geografia
Este aluno petulante e insolente foi extremamente desrespeitoso com o professor. Entrou fazendo **gestos ridículos para o professor** enquanto o mesmo passava a atividade na lousa. Por isso, foi perguntado se “já havia tomado seu remédio neste dia”. O mesmo respondeu: “E você, já tomou **seu remédio pra AIDS hoje?**” Tal conduta é inaceitável e afronta a autoridade do professor perante a turma.

A ocorrência diz respeito a uma troca de críticas entre aluno e professor. No caso do professor, ao estabelecer uma crítica ao comportamento disciplinar do aluno em relação a atitudes que são consideradas normais e anormais, ele ironiza o desvio, a indisciplina, questionando se o estudante estava sem “sua medicação” indicando que o mesmo estaria “fora de controle”, agindo como alguém que faz uso de remédios para controle comportamental e não o tomou naquele dia. O aluno entra no *jogo da ironia*, porém responde com algo um pouco diferente do argumento utilizado pelo professor: “E você já tomou seu remédio para AIDS?”.

Ao questionar se o professor já havia tomado o remédio para AIDS, o aluno reatualiza a relação histórica que há entre homossexualidade e doenças venéreas. Independente de o professor ser gay, a questão é que “tomar remédio para AIDS” é algo que te torna inferior, caso não o fosse, não seria utilizado como forma de chacota ou ofensa. Entretanto, essa inferioridade não é atribuída a qualquer medicação, ninguém ironizaria outrem referindo-se a um remédio para câncer, diabetes, ou qualquer outra doença. A ironia reside na especulação de que quem toma remédio para AIDS é gay, e uma forma muito utilizada de afrontar um

³⁷ “Claramente, as injúrias têm uma história, que é evocada e reconsolidada no momento da declaração, mas não explicitamente dita. Esta não é simplesmente uma história de como elas têm sido utilizadas, em que contextos, e para que fins, é a forma como tais histórias estão instaladas e presas nos e pelos nomes” [tradução nossa].

professor homem é colocar em xeque sua “virilidade”, entendida no imaginário social como não pertencente aos atributos do grupo dos homossexuais.

Deste modo, a injúria recupera os antigos argumentos que justificavam a subordinação de determinados grupos historicamente inferiorizados como os dos: negros, mulheres, deficientes, indígenas, homossexuais entre outros. Assim, é quase impossível considerar termos como “macacos” ou “aidéticos” possam ser proferidos fora do contexto em que foram produzidos. Isso porque conforme explica Butler (1997):

[...] hate speech is that certain kinds of utterances, when delivered by those in positions of power against those who are already subordinated, have the effect of resubordinating those to whom such utterances are addressed (BUTLER, 1997, p. 26)³⁸.

No entanto, é importante aqui mencionar uma diferença muito grande entre o recebimento de um xingamento racista de um homofóbico por um aluno ou aluna no espaço escolar, principalmente na realidade brasileira, onde a homofobia em território nacional não é considerada crime. O racismo pode ser enfrentado com a ajuda da família, já com a homofobia nem sempre, haja vista que, parte considerável dos casos desse tipo de violência começa no próprio núcleo familiar, conforme explica Eribon (2008):

[...] um jovem negro tem todas as chances de viver numa família negra e, portanto, ser apoiado, na medida em que é vítima do racismo, pelo meio familiar, ao passo que um jovem homossexual tem pouquíssimas chances de viver numa família gay ou lesbica, e o estigma e a injúria que lhe são enviadas pelo mundo exterior atravessam igualmente o meio no qual ele vive. Deve, na maior parte do tempo, dissimular aos “seus” tanto quanto aos “outros”, e o “racismo” de que é vítima é inerente à sua vida familiar tanto quanto à sua vida exterior (ERIBON, 2008, p. 82).

Destacamos também nas ocorrências selecionadas, o fato de que a injúria homofóbica nem sempre se apresenta de maneira clássica, ou seja, na fala explícita, ela pode se manifestar por meio de imitações jocosas, olhares, risos que expõem o outro ao ridículo:

Escola F

6^aC

25/02. A aluna reclamou que o aluno Jacson fica **a imitando chamando-a de “sapatona”** e por isso no intervalo teve um dia que **ela chutou ele**. Depois disso **ele a ameaça de bater** nela depois do término da última aula. Assinatura da aluna.

³⁸ “[...] O discurso do ódio é um determinado tipo de enunciado, que quando proferido por aqueles em posições de poder contra aqueles que já estão subordinados, tem o efeito de resubordinar aqueles a quem tais declarações são direcionadas” [tradução nossa].

Escola F
7ªC

Presidente Prudente, 13 de março de 2012.

Professor Laerte

A aluna ficou o tempo **todo tirando “sarro” do professor, insinuando com gestos, imitando “gay”** toda vez que o professor chamava a atenção ou ia explicar o conteúdo para a classe, além de não realizar as atividades propostas.

Na ocorrência, chamar a aluna de “sapatona” veio acompanhado da imitação. Marina Castañeda (2007, p. 34), na obra *A experiência homossexual*, explica que a homofobia se vale, muitas vezes, de formas de ridicularização do outro por meio da repetição de modos de falar, se expressar, para banalizar a homossexualidade, evidenciar que no fundo ela é uma paródia, uma versão mal feita da sexualidade “verdadeira” que seria a heterossexual. A autora afirma ainda que essa “[...] banalização serve para despojar a homossexualidade de seu caráter radicalmente estranho e diferente”. Nesse sentido, há a tentativa por parte dos agressores de tornar a homossexualidade “inofensiva”, relegando a mesma apenas ao plano do engraçado, divertido, risível.

No entanto, as agressões verbais podem gerar conflitos de forma mais agravada. Na escola C, a vice-diretora nos apresentou duas ocorrências relacionadas a ofensas homofóbicas, entretanto, essas informações não constavam nos referidos textos, ainda que, segundo a gestora, o fato havia chegado a uma situação insustentável:

Escola C

“14/03. O aluno Fabio 7º C (os pais vieram à escola para conversar) reclamar que Leandro 7ºC **o ameaça que vai bater, meter bala na cara, que ele vai pegar na rua**. Fabio diz que o Leandro esta vindo armado. Assinatura da direção.”

Escola C

“13/03. Reunião com os pais dos alunos da ocorrência anterior para solucionar ameaça na escola.” IE

Escola C

Pagina do Leandro “14/03. O aluno Fabio 7º C (os pais vieram à escola para conversar) reclamar que Leandro 7ºC o ameaça que vai bater, meter bala na cara, que ele vai pegar na rua. Fabio diz que o Leandro esta vindo armado. Chamamos os alunos para conversar e orientamos. Assinatura da direção.

Escola C

“14.03. Eu e a Coordenadora Berta **interrogamos os alunos** Leandro e Breno, os quais **disseram não ter arma e não ameaça ninguém**, marcamos reunião com os pais para o dia 15/03. IE

Escola C

“15/03. Estivemos reunidos na Direção, o pai Alcindo do aluno Leandro 7°C e mãe do aluno Fabio 7°C, professora Leticia, funcionária Mirtes e vice-diretora Ana Paula e a coordenadora Clarice, para tratar de assunto referente aos filhos, segunda dia 11 os meninos se esbarraram no corredor e aí começou uma série de denúncias, “um acusando o outro de ameaça”, pegar na rua, **foi uma reunião tumultuada e tensa, estabelecemos um acordo do qual nenhum dos meninos irá se aproximar um do outro**. Assinatura da vice-diretora. Ps. Virão à escola para estudar.”

[embaixo desta ocorrência foi colado uma cópia do Boletim de ocorrência feito via diretora. Com registro na Delegacia da Polícia da área da escola.

Neste caso em questão, como nos relatou a vice-diretora o aluno teria reclamado de ser xingado de gay com frequência além de ser ameaçado pelo colega que proferia os xingamentos, inclusive com uma arma (segundo o aluno que fez a queixa). A família registrou um boletim de ocorrência e o caso ficou registrado no sistema Registro de Ocorrência Eletrônico (ROE).

O número da ocorrência registrada é XXXXXX

Nome da escola: XXXXXXXX

Diretoria: XXXXX

Endereço: XXXXX

Cidade: Presidente Prudente

Telefones: XXXXXX

Email institucional: XXXXXXXX

Nome do diretor: XXXXXXXX

Local da ocorrência: XXXXXXXX

Ocorrência tipo: **Ameaça**

Descrição: **Durante o período de aula o aluno Fabio foi ameaçado pelos alunos Leandro e Breno de apanhar.**

Data da ocorrência: 11/03

Houve aplicação das Normas de Conduta Escolar: Sim

Você conhece algum dos envolvidos na ocorrências? Sim

R.A	Nome	Tipo	Envolvimento
XXXX-XXX	Fabio	Aluno	vítima
XXXX-XXX	Leandro	Aluno	agressor
XXXX-XXX	Breno	Aluno	agressor

Providências tomadas:

Assistência/Encaminhamento: Convocação das partes à diretoria e convocação dos pais.

Partes contatadas: Mãe do Fabio XXXX-XXX[número de telefone]. Mãe do Leandro XXXX-XXX [número de telefone] .Mãe do Breno XXXX-XXX [número de telefone].

Houve registro da ocorrência na Delegacia de Polícia da Área da Escola? Sim.

Dados do Distrito/Boletim de ocorrência:

Nome do distrito: DEI.SEC

Nome do município: Presidente Prudente

Número do B.O: XXX/2013

Hora do B.O: 15:06

As ocorrências que são consideradas graves são incorporadas no sistema ROE, que funciona no Estado de São Paulo, como forma de controlar os casos de violência no espaço escolar. Na edição do registro a escola não especifica, não dá detalhes do caso, não evidencia o porquê do aluno estar sendo ameaçado. Não tivemos acesso ao boletim de ocorrência feito pela família do aluno. O desfecho da história na escola foi a de que os alunos não deveriam aproximar um do outro. Não estamos julgando, ou analisando se a escola tomou ou não a melhor atitude, pois sabemos que essas questões envolvem inúmeros agravantes que não estão no alcance de quem se restringe a ler o documento.

O ponto que acreditamos ser válido trazer para o debate, é justamente o fato da não especificação, porque não colocar a queixa explícita? Porque a situação foi reduzida ao dia em que o aluno e o agressor “se esbarraram no corredor”? Qual a participação desse terceiro aluno na história? Porque ele também não foi evidenciado? Essas perguntas nos inquietam, porque parte das violências fomentadas pela homofobia, lesbofobia, transfobia são invisibilizadas muitas vezes na hora de um registro, nas estatísticas.

O ROE tem uma grande importância para as escolas estaduais, os professores ou professoras mediadoras são atribuídas/os, por exemplo, a partir do número de registros de conflitos no ROE. Uma determinada escola pode receber uma intervenção, um projeto de sexualidade, por exemplo, a partir da demonstração de necessidade. Assim, a não especificação do caso, a invisibilização de uma violência, que não é qualquer desentendimento entre alunos, que é sim homofóbica, tanto no Registro interno da escola que se destina à Diretoria Regional de Ensino, quanto no ROE impossibilita, tira a oportunidade da escola obter ajuda, intervenção, e a problematização do problema que não é só dela.

A homofobia no espaço escolar gera violência para todos os envolvidos. Para os alunos que são ridicularizados, apelidados e ameaçados, bem como, para os agressores que podem ter a resposta para a sua agressão também de forma violenta. Em uma das ocorrências selecionadas uma aluna bateu no aluno após o mesmo “imitá-la e chamá-la de sapatona”, em seguida, ele ameaça bater nela no final aula, ou seja, é um ciclo de violência que ali se forma. Em outro relato, um aluno afirma ter sido agressivo por ter sido chamado de “viado” e ameaça

que vai revidar, devolver a violência. Em outro caso, uma aparente “brincadeira” de dizer um para o outro que são gays, gera tapas e agressões verbais.

Em suma, os xingamentos homofóbicos incitam a violência na escola, alunas e alunos ora são agredidos/as ora são agressores/as e, nesse sentido, acreditamos ser importante pontuar que a ação das professoras e professores não se deu da forma como imaginávamos que seria: passiva.

De início, nossas hipóteses em relação ao modo como professoras e professores lidavam com a homofobia na escola eram: não registrarem nada nos Livros de Ocorrência por vários motivos dentre eles: prática cotidiana de não se atentar ao fato, de relacioná-lo a brincadeiras (como apontou a pesquisa Juventudes e Sexualidade, 2004) ou por temor de represálias da gestão escolar; a outra possibilidade era de, no caso de registrarem, fazerem com intuito de qualificar isso como “brincadeiras indevidas”, não especificarem que o caso se tratava de homofobia.

Essas hipóteses nos direcionavam para constantes questionamentos acerca da validade da presente pesquisa, pois, diante da impossibilidade de encontrar relatos, o projeto teria que voltar praticamente à estaca zero. No entanto nos surpreendemos com um número considerável de professores que estavam denunciando a homofobia, reivindicavam no Livro de Ocorrência – pensado quase sempre como lugar para registros indisciplinados –, ainda que de forma limitada, um espaço para visibilizar a questão da violência de natureza homofóbica.

Em relação a outros trabalhos acadêmicos que abordavam os LOE, em nosso levantamento, não encontramos nenhum que tratou ou mesmo registrou a questão da homofobia, isso porque os/as pesquisadores/as em suas tabelas de tipificação das ocorrências não encontraram narrativas sobre isso. Deste modo, consideramos essas narrativas – ainda que curtas ou com poucos detalhes – de extrema importância, pois evocam o momento histórico que vivemos, um momento de trazer a questão das *diferenças* para dentro da escola, e dessa vez a diferença não é só em relação à cor da pele, religião, classe social ou pertencimento. A discussão das sexualidades dissidentes aparece nos registros escolares. Se pensarmos que Presidente Prudente-SP é uma cidade de médio porte, com fortes valores religiosos e patriarcais como indicou Ribeiro (1999), temos que admitir que isso é um avanço.

As professoras e professores utilizaram expressões “agressão verbal”, “xingou”, “palavras discriminatórias” e até mesmo “ofensas homofóbicas” em alguns registros. Isso pode indicar que as injúrias e os insultos não estão sendo tratados pelas educadoras e educadores que registraram e denunciaram esse tipo de violência, como “brincadeiras”, coisas sem importância.

Nesse sentido, acreditamos atualmente não se configuram em totalidade as escolas e educadores que compactuam com as situações de violência homofóbica. Em outras palavras, os vários xingamentos, piadas e insultos a respeito daqueles que não performatizam o gênero e a sexualidade no padrão heteronormativo que sempre estiveram nas instituições de ensino não são mais completamente tolerados. Claro que com isso não estamos afirmando que docentes e gestores são favoráveis ou acreditam que a homossexualidade ou qualquer outra forma de sexualidade seja tão válida quanto a heterossexualidade, mas, ao menos, se mostram a partir dessas narrativas, preocupados com as violações impostas a determinados alunos e alunas.

Outro ponto significativo refere-se aos próprios professores relatarem situações em que – independente de seres gays – são alvos das piadas, comentários e ironias homofóbicas:

Escola G

23/04. Durante a aula de orientação de estudos em que o professor estava trabalhando estratégias de leitura com a sala, no momento em que o professor passava as coordenadas para a sala do que seria realizado o aluno citado em conjunto com o aluno Valmir **imitaram o professor repetindo as palavras que o professor dizia sempre em um tom jocoso sugerindo certo deboche para a orientação sexual do professor.** Prof. Gian

Escola G

O aluno esteve na Direção a pedido do professor Gian onde foi ligado para o numero indicado, mas não atendido, foi enviado uma “convocação” para que um dos responsáveis compareça até a Direção para ser sanado o devido fato. Assinatura do aluno.

Escola G

23/04. O referido aluno [Valmir] **começou a imitar o professor repetindo as palavras ditas pelo professor de maneira jocosa, debochando da cara do professor e sugerindo em seus gestos certo preconceito referente a orientação sexual do professor.** Vale registrar que **não é a primeira vez que isto ocorre**, na aula anterior ocorreu a mesma coisa, e o professor encaminhou o caso para o vice-diretor que advertiu o aluno verbalmente. O aluno continua agindo com ironia, faz de tudo para desestabilizar o professor e quando consegue se faz de vítima. Prof. Gian.

Escola G

23/04. O professor Gian mandou o aluno até a Direção para que tomasse uma providência no que foi ligado para mãe onde a mesma ficou de entrar em contato no outro dia para resolver tal fato. Assinatura do aluno.

Escola G

24/04. A mãe esteve presente, tomou ciência dos fatos com os professores, onde foi esclarecido os problemas ocorridos, a mãe ficou de conversar mais com o filho ao chegar em casa. Assinatura da mãe.

Escola G

20/06. **O aluno faz de tudo para chamar atenção e desestabilizar o professor**, tem sempre uma resposta irônica na ponta da língua para as vezes que o professor chama sua atenção; Hoje por exemplo a aluna Andressa reclamou que o aluno citado havia jogado bola de papel nela, o professor chamou a atenção do mesmo e o mesmo retrucou a seguinte frase “quero ver qual vai ser o **professorzinho** que me fará parar de jogar papel, **tem que ser muito macho**”. Toda a pouca evolução que havia ocorrido com o aluno estacionou e está retrocedendo. [mais uma ocorrência para o mesmo aluno no mesmo dia]

Escola G

20/06. O aluno foi colocado para fora da sala e está realizando as atividades com o auxílio do livro didático na sala da coordenação. O mesmo vem apresentando comportamentos inadequados para uma sala de aula, por várias vezes quando o professor precisa chamar atenção de um outro aluno o mesmo **se intromete e faz algum tipo de piada**, tirando a autoridade do professor, durante as trocas de sala sempre é o último a chegar e o faz sempre com tumulto e gritaria; isso sem mencionar as vezes que o professor chama a atenção do mesmo e ele **responde com gargalhadas**. Hoje por exemplo o aluno esperou que todos sentassem, se levantou, atravessou a sala e foi conversar sobre figurinhas com o aluno Caio, o professor pediu por mais de quatro vezes em um tom de voz normal que o aluno sentasse em seu lugar, quando subi o tom de voz o mesmo respondeu aos berros “já estou indo, não está vendo que eu já vou!!! Que saco!” Neste momento o professor pediu que o aluno saísse da sala e chama atenção para o fato de que precisamos falar com os responsáveis pelo aluno que está cada vez mais sem limites. Prof. Gian.

Nas ocorrências acima percebemos que o professor expõe que o deboche do aluno é em relação à sua orientação sexual. Como discutimos no capítulo 2, o documento é acessado por muitos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as, e dissemina noções acerca dos relatores/as e relatados/as por toda a instituição e ainda assim alguns/as professores/as, como o referido, dizem, relatam a situação que não foi possível de ser relevada, que não pode passar como uma simples provocação de alunos e alunas.

Em narrativas de outras escolas há a predominância da mesma reclamação, o aluno estar “tirando a autoridade” do professor por meio da insinuação da possível homossexualidade:

Escola I

6ªB

Leonardo

Além de não fazer adequadamente as atividades propostas, foi deselegante ao **fazer gestos ofensivos “pelas” costas do professor**, enquanto o mesmo passava atividade na lousa e, depois, quando estava sentado em sua cadeira esperando a conclusão de atividade, o referido aluno novamente fez **gestos ofensivos quanto a sexualidade do professor (desmunhecando a mão)**. Tal atitude afrontou e **ridicularizou** o professor perante a turma. Prof. Pietro –Geografia, 12/03.

Escola I

[outro aluno]

06/06/2013 – Prof. Pietro – Geografia

A insolência desse aluno parece não ter limites! Seu comportamento tem se mostrado extremamente inoportuno. Não realiza adequadamente as atividades propostas e **procura, insistentemente afrontar a autoridade do professor com brincadeiras debochadas**. Não acata como deveria, as solicitações para se comportar como um aluno decente. Por isso, foi retirado da sala.

Escola K

8ªB

14/05. O aluno Vagner em toda aula fica evidenciando **bullyng contra o professor**, nesta aula o aluno estava falando com o aluno Leandro (11), o Leandro disse ao professor que ele ouviu do colega que o professor tinha NAMORADO, e perguntou se era verdade, o professor querendo cortá-lo disse que namorava com o de trás, o aluno se revoltou e agrediu o professor frente a sala verbalmente, o professor levantou a voz e conseguiu calar a boca do aluno. Com este aluno não cabem mais ameaças...Tomar providências URGENTE! O aluno chamou o prof de “VEADO DO CARAIO”. **Se não houver providência hoje mesmo chamo a polícia/advogado e o processo!** Prof.Pietro.

Escola K

14/05. Chamei o aluno e o professor, os dois conversaram e se entenderam. O aluno se desculpou e prometeu não agir mais dessa forma. Assinatura do aluno, professor e direção.

Escola K

08/05. O aluno é muito transeunte na aula! Tem um **ar de deboche, ironia e desdém!** Durante a 5ª e 6ª aula a sala estava agitada, **não só ele como vários outros alunos ficaram assediando o professor com expressões nada agradáveis de se ouvir**, de repente, o aluno levantou a voz e **disse que o professor “queimava a rosca”**, com os demais a autoridade funciona! Mas esse aluno é muito alienado! Prof. Pietro.

Escola K

18/06. **Não sei mais o que fazer com este aluno**, já tentei diálogos, tentei autoridade e até mesmo construir elo de amizade com o aluno porém não surtiu efeito algum. O aluno **sempre agride o professor verbalmente, de forma espoliativa e de baixo calão**, além de não produzir NADA em sala de aula! O aluno nem sequer abre sua mochila, fica conversando com o aluno Leonardo e com o aluno Roberto (17) todos da mesma série, a evasiva não funciona mais...**enfim sem condições...** Providências urgentes deverão ser tomadas! Atenciosamente, Prof. Pietro.

As narrativas desse professor indicam que o mesmo já tentou diversas vezes resolver a situação, mas não foi possível. Dessa maneira, por meio da ocorrência, o educador alerta a escola que se algo não for feito recorrerá à polícia, podendo até mesmo processar o aluno. Notamos a partir de algumas ocorrências que o momento em que é realizada a escrita a/o professor/a está no meio do conflito, assim, por vezes o registro soa como um desabafo, uma forma desesperada de mostrar que não suporta mais a maneira como está sua relação com os/as alunos/as. E isso não se restringe à questão da homofobia, foram muitos relatos que mais pareciam pedidos de socorro, cobranças para a gestão da escola, exigência do Conselho Tutelar, enfim, solicitações para que algo fosse feito, trazendo novamente a questão da autoridade docente e a indisciplina escolar, brevemente mencionada no capítulo 2.

Na aproximação com os teóricos podemos arriscar pensar que a questão das piadas e chacotas que colocam em questão a sexualidade do professor tem ligação com a ideia de que o mesmo deve ter uma masculinidade hegemônica. A forma que o aluno ou aluna encontra de “desestabilizá-lo” é o ponto considerado mais problemático para um “homem” ser questionado, tanto na escola como em outras esferas sociais.

Eribon (2008) afirma que o fato da injúria homofóbica estar atrelada à ideia de masculinidade ameaçada, se expressa na quantidade expressiva de xingamentos baseados nas nomeações referentes à parte traseira dos homens.

Escola B

“Ficou falando que o Fernando **‘queima a rosca’** tumultuando a aula.” 19/05. Professora S. A mãe tomou ciência.

Escola L

8ªA

30/08. Lucio grita insistentemente, fala em tom alto, não aceita permanecer no devido lugar, **mandou o prof. ir dar a BUNDA**. Pedro.

Escola L

1ºD

25/04. O aluno André, Diego, Wilson e Analú, passaram a aula toda trocando ofensas e palavras de baixo calão, como:

-- O meu cabelo tá **estourado como o cú do André**

-- Analú tira a cara de piriguete da frente

-- O Diego tem um testão.

O comportamento dos mesmos não condiz com uma sala de aula. Prof. Sílvia

Escola K

16/08/2012. O aluno sentado atrás do Diego e **cutucando-o por trás fazendo créu nele** e ele veio reclamar além de dizer que tem **ia comer a bunda dele**. Foi encaminhado a professora mediadora. Vera.

Tais ofensas baseiam-se na noção de que a prática homossexual se pauta no ato do homem tornar-se passivo, “mulherzinha”, ser submetido, ou seja, renunciar à sua masculinidade, e “É surpreendente constatar com que permanência, e que sistemática, a ‘passividade’ de um homem sempre se situa num polo extremo de um continuum de práticas estigmatizadas” (ERIBON, 2008, p. 119).

Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) em seu livro *Identidades Fragmentadas* mostra como no cenário de muitas escolas, o modelo de masculinidade hegemônica ainda é valorizada entre os meninos quando os mesmos passam a ter contato com outras identidades, em especial que desestabilizem a deles, como o surgimento de um aluno ou professor que pareça – na perspectiva deles – ou que se declare homossexual, os mesmos passam a hostilizar e rejeitar essa possibilidade identitária.

Escola L

30/05. O **aluno** é suspeito de estar **usando a internet** e colocando fotos do prof. Nelson e **dizendo que o prof. gay**. O aluno disse, que estava mostrando na sala de aula fotos do prof. no facebook sem camisa, isto o próprio aluno confessou. O responsável deverá comparecer nesta U.E. Assinatura do aluno.

Escola L

31/05. A mãe veio até a escola, procurou a Mediadora para pegar o celular do seu filho, infelizmente eu só atendi, pois o celular do aluno Alex não está comigo e sim com a Diretora da escola, conversei com a mãe e expliquei a **situação constrangedora que o professor se encontra**, o aluno diz que vai conversar com o professor e depois a mãe, hoje a tarde ou amanhã virá buscá-lo.

Connell (1995, p.188) explica que existem muitas possibilidades e configurações em torno da “masculinidade”, assim é possível não falar em uma única, mas em várias, sendo mais adequado o uso do termo no plural: masculinidades. No entanto, algumas são tomadas como norma, e são frequentemente investidas na mídia, no cinema através de filmes de ação, militares, de apelo à violência, ao modelo do homem forte, herói, nos esportes. Deste modo, entendemos porque no espaço escolar, por vezes, é essa a forma de masculinidade valorizada e apreciada pelos estudantes.

O autor ainda alerta que, para manter esse modelo hegemônico de masculinidade, que é produzido, não é nada natural ou parte da essência dos homens, é necessário um constante controle e vigilância dos comportamentos:

Há evidências consideráveis de que a masculinidade hegemônica não é uma forma autorreprodutora, seja através de *habitus* ou outros mecanismos. Para se sustentar um dado padrão de hegemonia é necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres. Evidências de tais mecanismos variam do descrédito de opções “*soft*” num mundo de relações internacionais “*hard*”, desde as ameaças à segurança e à guerra, a violências e assassinatos homofóbicos, chegando aos constrangimentos de meninos nas escolas por “bichices” (CONNELL, 1995, p. 260).

No caso do professor Gian (apresentado nas páginas 152 e 153) é claro para a escola o posicionamento deste em relação à sua sexualidade. No entanto, o educador se vê, como evidenciam as ocorrências, em momentos em que a afronta do aluno é dirigida à sua “orientação sexual”, fato que poderia ser diferente caso fosse com outro professor heterossexual. Acreditamos, de acordo com Eribon (2008), que alguns sujeitos não-heterossexuais ao vivenciarem sua sexualidade sem “esconder” estão de certo modo mais vulneráveis nos momentos de desentendimentos de tê-la usada como forma de inferiorização, disputa, do que aqueles que são lidos como “normais” “comuns”.

Castañeda (2007) explica que, por trás do xingamento homofóbico, há também a vontade de se diferenciar daqueles que se julgam não serem normais, assim, quando um sujeito injuria o outro, este tem a ideia de que está isento de ser como aquilo que desqualifica, e ainda marca a sua superioridade:

A homofobia preenche varias funções importantes nos heterossexuais. Legitima sua própria orientação sexual; faz-lhes sentir que seus valores morais e seus costumes sexuais são naturais e ate mesmo superiores; permite a eles se sentirem orgulhosos de sua masculinidade ou feminilidade. Sejam ou não felizes em suas relações amorosas, desfrutem ou não de sua vida sexual, pelo menos eles tem a satisfação de se sentirem “normais”. A homofobia tem, portanto, como função primordial a de “normalizar” a heterossexualidade, e de lhe dar um verniz de superioridade moral que, talvez, não existisse em outra situação (CASTAÑEDA, 2007 p.74-75).

Pensando na injúria, a partir do sentido apresentado pela autora acima, de se diferenciar dos injuriados, juntamente com as concepções de Eribon (2008) acerca do poder de ferir o outro, podemos apreender a complexidade com que a mesma funciona no espaço educacional. Caetano (2005, p. 108) explica que o “[...] lugar sacralizado da escola também a projetou para o espaço das ações profiláticas e acima de tudo embrionárias do indivíduo para futuro” sendo assim, se considerarmos que essa instituição escolar não foi pensada para além dos moldes da heterossexualidade, a injúria pode ser compreendida – também – como um preventivo, uma estratégia para garantir que os sujeitos não escapem desse único caminho (a vida heterossexual) predeterminado desde os nascimentos.

Deste modo, quando lemos essas ocorrências podemos acompanhar os três movimentos da prática de insultar sujeitos gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais entre outras sexualidades e identidades. O primeiro, é objetivamente ofender o sujeito a quem ela se dirige, no caso, aqueles e aquelas que são identificados como não- heterossexuais. O segundo, o agressor afastar de si a ideia da homossexualidade, assim ao atribuir ao outro a homossexualidade ele afirma sua própria heterossexualidade. E por último, que o sujeito que está sendo agredido não queira ser aquilo que o nome sugere, que não cogite a vida fora da heterossexualidade.

Dessa forma, como afirma Bento (2011, p. 552) “[...] quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo”. Assim, quando vemos uma ocorrência em que um aluno se sente ofendido por ter sido chamado de “gay”, categoria criada justamente para opor-se a carga patologizante da homossexualidade, vemos que o nome “gay” foi utilizado, justamente, para ser metamorfoseado em algo radicalmente ruim, para que nem quem disparou nem quem recebeu o termo queira se associar a ele.

No entanto, é válido pontuar que esse triplo movimento da injúria também ensina para a sexualidade. E, nem sempre essa prática de ofender – que reatualiza a heterossexualidade como superiora – se restringe aos alunos/as. Há também a possibilidade da homofobia ser disparada por educadores e educadoras.

Escola H “19/04. Aluno Marcelo. Professora Tamara ofendeu o aluno, chamou-o de “marica”. Conversar. ” [caderno professora mediadora]
--

Esta narrativa marca primeiramente que o Livro de Ocorrência pode ter também as/os próprias/os professoras/es no banco dos réus. A possibilidade existe porque como já

mencionado na presente dissertação as professoras-mediadoras³⁹ não atuam nas salas de aulas, mas escrevem nos registros de ocorrência, logo, quando um problema diz respeito a um conflito envolvendo professor/professora e aluno/aluna, ambos podem ser notificados no caderno ou Livro de Ocorrência por essa/esse profissional. Assim sendo, quando encontramos essa ocorrência fomos conversar com a educadora que atuava na mediação para compreender o que havia ocorrido.

A professora- mediadora nos explicou que se tratava de uma situação em que o aluno foi até ela para pedir ajuda, pois tinha sido ofendido por sua professora de classe, que se referia a ele perante a turma o chamando de “marica”. A mediadora chamou então a professora da sala que confessou o ato e desculpou-se, alegando estar nervosa no momento e também com problemas particulares. O fato é que a solução do problema não isentou o registro. Assim, a professora permaneceu com seu nome no meio de outras ocorrências de alunos e alunas.

Analisando o conteúdo da narrativa, retomamos a ideia da injúria enquanto uma das formas de aprendizado para a sexualidade. Isso porque acreditamos que tanto o aluno ao qual o nome se referia quanto os outros estudantes da classe aprendem algo quando alguém é chamado de “marica”. Primeiramente porque não se trata de algo bom, caso o fosse não teria sido categorizado como “ofensa” como apresenta a ocorrência. Segundo porque ao disparar essa palavra que no contexto e emprego remete a coisas ruins, nem quem fala nem que a recebe quer se associar a ela. E por último, e talvez mais problemático seja o fato de a maior parte dos alunos saberem o que significa “marica”, no caso: um homem afeminado, sensível, fraco, covarde, um homem desprovido da verdadeira masculinidade, uma “mulherzinha”.

A partir disso, “marica” se associa no imaginário popular facilmente a figura feminina, vista como sensível, frágil, sem masculinidade. Neste jogo de palavras, os sujeitos que não performatizam a masculinidade hegemônica, muitos gays e as mulheres são compreendidos como grupos menores no sentido qualitativo e, por conseguinte inferiores.

E por essa atitude que muitas vezes é considerada banal, corriqueira, um “deslize” da educadora é que se ensina o que é e o que não é permitido e desejável ser, além de se exercitar a norma. Sendo válido ressaltar que quando nos referimos ao exercício da norma, nos remetemos ao sentido foucaultiano de norma enquanto algo que refere:

³⁹ Não são todas as escolas que necessitam desses/dessas profissionais, inclusive, na proposta da pesquisa, alguns gestores preferiram não participar, pois a evidência de que a escola não oferecia dados para nossa pesquisa era justamente o fato de não contar com um professor/a mediador/a contratado/a. As mediadoras e mediadores também escrevem nos Livros de Ocorrência, como já foi explicado, nem sempre na mesma formatação, às vezes possuem um próprio “caderno de ocorrências”. Em outros casos copiam as ocorrências mais graves dos livros em seu próprio livro.

[...] os atos e condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir, [...] hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos e [...] finalmente, traça a fronteira do que lhe é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade (CASTRO, 2009, p. 310)

Em outras palavras, como nos auxilia Bento (2008), pensar em normas é compreender um campo complexo de leis, restrições, interdições, regras e punições. Deste modo, inferimos que o que nós podemos chamar de homofobia, violência ou ofensa, pode ser percebida para um/uma agressor/agressora como ensinamento, correção, um aprendizado para a norma:

Quando um/a pai/mãe afirma: “Isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/do mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha (BENTO, 2008, p. 32)

Nesse sentido que acreditamos que muitas das práticas, comentários ou intervenções escolares estão permeadas de “verdades” que de diversas formas também educam para a sexualidade. Ainda que essa não seja a ideia de ensino para a sexualidade que muitos de nós educadores e educadoras, profissionais da educação, pesquisadores e pesquisadoras – que disputamos o espaço da escola, no sentido de concebê-la também como lugar de desconstrução desses padrões e normas hierarquizantes e excludentes – ensinamos.

Outro ponto problemático que esse relato nos suscita, diz respeito à situação de vulnerabilidade que alunos e alunos identificados de alguma forma com o insulto podem enfrentar. Por que, até o momento de os/as alunos/as estarem se insultando há a possibilidade do/a professor/a intervir e no caso do/a professor/a receber o insulto, por sua condição enquanto autoridade, há uma possibilidade também de se impor ou exigir um posicionamento da gestão como o caso das ocorrências anteriores. No entanto, quando o próprio professor/a se apresenta como agressor/a, as possibilidades do/a aluno/a se defender são bem pequenas.

Fernando Seffner (2009) explica que a questão da vulnerabilidade de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis no espaço da escola perpassa pelas noções de “inclusão” que muitos professores e professoras têm. Para o autor, as diferenças de cor, raça/etnia, religião, deficiência, entre outros, apresentam mais possibilidades de serem discutidas numa perspectiva de respeito e igualdade do que as diferenças de identidade e sexualidade:

Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras tem acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem guei é um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um

código de valores que precisa ser abordado. Segundo esse código, tem gente que não merece ser incluído, e quem não merece tem que ser então excluído[...] (SEFFNER, 2009, p. 127).

Ressaltamos inclusive que a situação da ocorrência aqui discutida não é atípica. Em 2013, por exemplo, foi divulgado em alguns sites de notícias na internet e na televisão um caso semelhante em Piracicaba, cidade do interior de São Paulo. As notícias relatavam que uma professora teria debochado de um aluno comparando-o a um personagem homossexual de uma telenovela. A mãe do aluno se dirigiu à polícia e registrou um boletim de ocorrência por injúria contra a professora. No depoimento do aluno a professora teria pedido desculpas e dito que se tratava de uma brincadeira⁴⁰.

Em síntese, a partir das ocorrências e questionamentos que apresentamos nesse eixo de análise percebemos que alunos, alunas e professores/as – independente de serem heterossexuais, gays, lésbicas, travestis ou transgêneros – podem sofrer injúrias homofóbicas em suas trajetórias escolares ou ainda no exercício de sua profissão, em seu local de trabalho. O insulto se apresenta deste modo como privilégio de nomear, inferiorizar, ridicularizar o outro. Sua prática parte sempre do princípio que esse outro não tem direito à dignidade, a ser considerado humano nem acesso a uma vivência escolar livre de violência.

Compreendemos também, que professoras e professores podem apresentar diferentes perspectivas diante da violência homofóbica. De um lado eles podem denunciá-la, considerar as práticas de insulto casos de “agressões verbais” “ofensas” “discriminação”, entre outras formas de vulnerabilidade. Inclusive, professores/as podem ser o próprio alvo da violência homofóbica e voltarem-se para as gestões escolares em busca de atitudes diante da problemática. De outro lado, temos também a existência de educadores/as que podem se apresentar inclusive como agressores, como os/as destiladores/destiladoras das práticas

⁴⁰ Notícia publicada no site UOL Educação: “A mãe de um aluno de Piracicaba (a 160 km de São Paulo) registrou na quarta-feira (7) um boletim de **ocorrência por injúria** contra uma professora de geografia que teria comparado seu filho de 11 anos ao personagem Félix, interpretado por Mateus Solano na novela “Amor à Vida”, da Rede Globo. Na trama, o ator vive um homossexual [...] A mãe do estudante, de 36 anos, contou que ficou sabendo do caso ao chegar do trabalho, no fim da tarde. “Ele falou comigo entre lágrimas, mal conseguia falar. Estava muito magoado, ofendido mesmo”, contou. Segundo a mãe, o menino estava triste e contou que a professora fez comentários, em sala de aula, de que ele estava parecendo com um personagem de novela, sem revelar, contudo, qual era. Depois, o garoto foi satirizado por colegas de sala, que afirmaram que o personagem seria Félix. A professora confirmou que se referia ao personagem de “Amor à Vida” e o garoto teria começado a chorar. De acordo com o relato do garoto, a professora pediu desculpas e falou que tudo se tratava de uma brincadeira, que ele não precisava ficar triste. Na saída da escola, ele teria sido novamente hostilizado por colegas, que passaram a chamá-lo de Félix. **Polícia:** Ao encontrar o filho chorando em casa, a mãe disse que foi até a escola, onde procurou a coordenação e relatou o ocorrido. Segundo ela, um funcionário afirmou que o caso tinha sido apenas uma brincadeira e que a professora era competente”.

verbais homofóbicas, o que coloca em risco o acesso à educação de estudantes identificados como destoantes do padrão hegemônico de gênero e sexualidade.

4.2.3. Roberto e Henrique⁴¹: tecendo histórias de restrições.

“[...] pedimos que seja mais discreto para que os outros não mexam com ele.”

(Registro no Livro de Ocorrência da Professora Mediadora)

Selecionamos a frase acima retirada de um dos registros escolares para iniciar a discussão acerca de como a homofobia pode ser percebida pelas professoras e professores, mediadoras e mediadores e a gestão escolar como resultado do próprio “excesso” cometido pelas/os alunas/os não lidas/os como heterossexuais.

Rogério Junqueira (2012) atentou para o processo de heterorregulação que acontece no espaço escolar e limita tanto a vivência dos alunos gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e o chamou de *pedagogia do armário*. Para o autor a exposição e ridicularização de alunos e alunas tidos como “diferentes” opera no sentido de guardar, tirar do campo visual o desacordo de determinadas sexualidades do padrão hegemônico. A tendência de não atribuir importância para o fato muitas vezes denuncia a concordância da instituição. Assim, nas palavras do autor:

[...] o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras pessoas do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero) normalidade (na qual estamos todos/as envolvidos/as e pela qual somos afetados/as) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado a ordem heterossexista (JUNQUEIRA, 2012, p. 286).

A homofobia, nessa perspectiva, cumpre a função de vigiar, restringir, punir os desvios das normas de gênero e sexualidade e produzir um silenciamento diante da violência de natureza homofóbica. Deste modo, as/os estudantes que não se conformam ou não desejam se conformar à lógica pré-estabelecida são alvos preferenciais das agressões, frequentemente ignoradas ou entendidas como consequência isolada da própria ação ou comportamento “inadequado” destes (JUNQUEIRA, 2012).

⁴¹ A discussão sobre esses dois alunos presentes nas ocorrências aqui trabalhadas contaram com diálogos com a coordenadora, professora e professora-mediadora das referidas escolas.

Observamos essa situação presente nas ocorrências que envolvem o aluno Roberto da 8ª série. Segundo a coordenadora, o estudante – assumidamente gay – é frequentemente o centro de muitos conflitos em sua sala de aula. E a situação se agravou depois que os alunos da escola tiveram acesso a um vídeo produzido pelo aluno em que ele aparece em situações de afeto e sexuais com outro garoto.

Escola B

“O aluno fica **provocando e jogando estojo** no aluno Roberto.” (S.) 10/06/11.

Escola B

10/06/11. “O aluno **arruma intriga e sacode** o aluno Roberto **durante as aulas.**” (S.).

Escola B

J. O. G. 10/06/11. “O aluno fica fazendo **brincadeiras bobas e jogando estojo** no aluno Roberto.” (S.).

Escola B

V. B. “10/06/11. O aluno fica **falando besteiras e coisas pornográficas** ao aluno Roberto.” (S.).

Notamos, conforme nos explicou a coordenadora, que as agressões são feitas por quatro meninos num mesmo dia. No entanto, a professora descreve a situação alertando, que as intrigas e “sacodidas” acontecem “durante as aulas” o que nos possibilita inferir que a violência foi registrada neste dia específico por ter extrapolado do controle da docente, haja vista, que quatro alunos estavam agredindo física e verbalmente um quinto estudante, possivelmente num mesmo espaço de tempo. No entanto, essa situação não pode ser lida como única, excepcional, pois como afirma Miskolci (2012, p. 34):

Atos isolados de violência emergem quando formas anteriores, invisíveis de violência, se revelaram ineficientes na imposição de normas ou convenções culturais. Estes atos chamam mais a nossa atenção, mas não podem nos iludir como sendo as únicas formas de violência que se passam no convívio social. Na verdade, ironias, piadas, injurias e ameaças costumam preceder tapas, socos ou surras.

Deste modo, compreendemos que o dia 10 de Junho, em que os alunos: “sacudiram”, “arremessaram estojos”, falaram “coisas pornográficas” e “provocaram” o estudante Roberto, foi antecedido por outros em que provavelmente a violência psicológica foi negligenciada por não perturbar explicitamente o andamento da aula. A partir da narrativa escrita, os encaminhamentos dados diante da atitude dos alunos da sala, resultaram em advertência

verbal. Mas para Roberto, a punição foi mais severa, e esta veio quatro dias após os episódios narrados:

Escola B

Roberto M.. “14/06/11. O aluno foi atendido pela Assistente Social devido estar adotando **postura extremamente inadequada** dentro do âmbito escolar, **refere-se principalmente** a sua “**sexualidade**”, tem **excedido os limites**, **foi advertido sobre os excessos** e garantiu que **evitará** o envolvimento em situações **conflito** dentro da escola. O mesmo foi orientado que se permanecer com tais atitudes será encaminhado para C.T. [Conselho Tutelar] e **convidado a procurar outra** U.E.[Unidade de Ensino] **para estudar** bem como o outro aluno envolvido nas ocorrências.”

Escola B

“28/06/11. A mãe Sra. J. M. compareceu a Unidade Escolar para verificar os comportamentos de seu filho, pontuei a ela todos os **envolvimentos** de Roberto em relação à sua **sexualidade**, sobre o vídeo produzido fora da escola que o **expunha ao ridículo** e que agora tem sido motivo de chacota, **a mesma concordou** que o filho seja **encaminhado** para Conselho Tutelar para solicitarmos o **atendimento psicológico**, o adolescente está totalmente **confuso**, tem **fantasiado situações**, **mentido**, **inventado fatos**, etc. J. M. Ass. da Mãe.”

Procuramos identificar as ocorrências que Roberto é descrito pelos professores ou professoras cometendo algo “inadequado” como escrito na ocorrência acima. Primeiramente, não foi encontrada nenhuma ocorrência em que Roberto é o promotor de qualquer ação tida como indisciplinar. Pelo contrário, o aluno só teve seu nome citado nos livros de ocorrência por ser o alvo de agressões e não autor. Inferimos então, que há uma discordância entre o que foi narrado pela docente acerca das situações de conflito e o que foi escrito nessas duas ocorrências acima (que não foram assinadas, mas acreditamos que deva ter sido pela direção escolar, responsável por intervir em casos considerados mais graves, que necessitem de intervenção do Conselho Tutelar).

Logo na segunda linha da primeira ocorrência desta página envolvendo Roberto, estabeleceu-se que o conflito somente passou a existir – na perspectiva da escola- a partir do momento em que a sexualidade do aluno se torna visível. Bordini (2009, p. 99) em sua dissertação de mestrado em que abordou o discurso sobre sexualidade nas escolas, notou –por meio das falas docentes- que: “A homossexualidade se constitui em um problema para a escola na medida em que os sujeitos homossexuais requisitam visibilidade e pertencimento social.” Nesse sentido, o argumento da pesquisadora é extremamente relevante para o caso do aluno Roberto, pois o estudante se autodeclara – como relatado pela coordenadora da instituição- perante os outros colegas e professores como homossexual, o que acaba não sendo

possível para a instituição ignorar a natureza das agressões das quais ele se tornou vítima. Ainda que o documento traga a ideia do vídeo com práticas erótico-afetivas –produzido fora da escola pelo próprio aluno- ser o motivo pelo qual os colegas o tornaram alvo de chacotas, desconsiderando assim outras inúmeras situações de assédio e violência que a afirmação da homossexualidade pode gerar no espaço educacional.

Outro ponto que destacamos é relação estabelecida entre ter uma “postura extremamente inadequada” e essa ser associada a “sexualidade” do aluno. Percebemos que essa relação acontece porque por vezes, as expressões corporais: modo de falar, de se vestir, de andar, se comportar que não obedecem às regras sociais de gênero são interpretadas como atitudes indisciplinadas, que desrespeitam o meio (hetero) social escolar. Assim, meninos e meninas que não têm ou não desejam se alinhar às normas de gênero, que determinam que eles se comportem de forma masculinizada ou feminilizada são vistos como: bruta, grosseira, briguenta, no caso das meninas; e assanhados, escandalosos, irritantes, provocativos, excessivos, no caso dos meninos.

Isso fica evidente na fala “tem excedido os limites, foi advertido sobre os excessos e garantiu que evitará o envolvimento em situações de conflito dentro da escola”. O que é colocado em pauta é que a natureza das violências é resultado dos “excessos” cometidos pelo aluno. Nessa perspectiva, a forma de solucionar a homofobia centra-se no aluno “evitar” determinadas posturas – ainda que estas constituam sua subjetividade – que possam despertar o ódio dos outros colegas.

A interpretação do “excesso” como uma espécie de justificativa para o ódio “despertado” nos alunos agressores não é uma perspectiva particular dessa instituição escolar que estudamos. Rizzato (2011, p. 11) em seu texto “Percepções sobre a homofobia na escola: as dissonantes experiências sociais construídas por professores” trouxe uma narrativa docente de sua pesquisa de mestrado, que também apresenta esse posicionamento. Nesse relato, o educador – participante da pesquisa da referida autora- descreve um diálogo que teve com um aluno agressor a respeito da homofobia:

[...] conversando com ele (aluno agressor), ele falou o seguinte para mim “Eu aceito bichona, eu aceito as bibas da vida. O que eu não aceito é o cara ficar contando o que ele faz, eu não sou obrigado a ouvir esse tipo de coisa”. E de certa forma eu acho que ele tem razão porque isso é um extravasamento das quatro paredes que não interessa para ninguém, o que o cara faz ou deixa de fazer é problema dele, se ele é ou deixa de ser (homossexual) é problema dele (Entrevista realizada com Luciano em 03/11/2010) (RIZZATO, 2011,p.11).

É interessante notar que o professor concorda com o aluno que sujeitos não-heterossexuais não devem expor sua vida pessoal porque os que o rodeiam não são obrigados

a “ouvir esse tipo de coisa” justificando inclusive isso como algo que não é do interesse das outras pessoas. No entanto sujeitos não-heterossexuais passam –quase sempre- uma vida inteira inseridos em contextos e grupos familiares, religiosos, escolares, acadêmicos, do trabalho entre tantos outros onde discursos e práticas tornam a heterossexualidade não somente único destino possível e válido, mas tema central de todos os planos, conversas, filmes, reuniões sociais entre outros. Assim sendo, a ideia da sexualidade como algo individual e que deve ser guardado para si ilustrado no trecho “o que o cara faz ou deixa de fazer é problema dele, se ele é ou deixa de ser (homossexual) é problema dele” na verdade só se aplicaria as homossexualidades, haja vista, que a heterossexualidade continuaria sendo propagandeada e estimulada socialmente nos sujeitos desde o nascimento.

Junqueira (2012, p.292) também menciona uma situação em que a instituição escolar procura “conter” os alunos destoantes do padrão heterossexual como forma de “solucionar” os conflitos gerados:

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela narra que o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora poderia identificar e atribuir (e como uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e, ainda, não se inquietar diante da violência a que ela é submetida, coletiva e institucionalmente [...] E só um profundo estado de alheamento poderia fazer com que o curioso conselho- uma nítida expressão curricular da pedagogia do armário- seja considerado aceitável.

Quando aproximamos essa reflexão com a nossa pesquisa, notamos como a escola, quando deixa de se apresentar como fator de proteção para os alunos e alunas, e torna-se risco, o acesso à educação fica comprometido. Como vemos no desfecho da penúltima ocorrência: “O mesmo foi orientado que se permanecer com tais atitudes será encaminhado para C.T. e convidado a procurar outra U.E. para estudar (...)”. A partir do exposto, percebemos que há uma “condição” para que Roberto permaneça na escola, ele “controlar” sua sexualidade, pontuada como única causa dos conflitos gerados.

No entanto, sabemos que essa postura de negociar a permanência do aluno, em decorrência de sua expressão da sexualidade, no espaço escolar é contrária a inúmeros documentos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que prevê em seus artigos que: deve-se exercitar a cidadania no âmbito escolar e todos devem ser incluídos em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Pontuamos também que o “outro aluno também envolvido nas ocorrências” não pôde ser identificado, porque o mesmo não foi nomeado no livro de ocorrência escolar. Relemos o livro todo e nenhum encaminhamento foi dado em especial para os alunos citados pela educadora nas ocorrências do dia 10 de Junho. Inferimos então que eles não foram também conscientizados acerca das “condições” que Roberto foi submetido para permanência na escola. Assim, independente do que norteou as advertências verbais destinadas aos alunos, sua aplicação foi feita de modo desigual, pois, somente um deles foi de fato responsabilizado.

Nesse sentido, observamos que apesar de, por vezes, a educadora ou educador denunciarem a violência em sua sala aula, o encaminhamento que se toma após a ocorrência, vem a caracterizar o evento como específico, individual e particular. Há uma preocupação em apresentar uma solução única para o caso, que de forma descolada da dinâmica de exclusão a que muitos/muitas estudantes são submetidos/das por suas diferenças em relação aos padrões de “normalidade”, oculta e termina por reforçar o preconceito. E a escola, percebida como espaço onde as violências e exclusões poderiam ser discutidas, problematizadas enquanto “lugar do conhecimento, mantém-se em relação, à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha” (JUNQUEIRA, 2012 286-287).

Devemos também ressaltar que a não problematização da violência homofóbica resulta num ostracismo social a que são expostos muitos/muitas jovens não heterossexuais. Comprometendo inclusive suas trajetórias escolares seriamente. Materializada e consentida nas instituições educativas, a homofobia reduz as possibilidades de interação social, causa baixo rendimento escolar, intimidação, desconforto, podendo resultar inclusive em evasão escolar (LOURO 2007; CAETANO, 2005; JUNQUEIRA, 2009).

Destarte, é importante pontuar que, se anteriormente, o aluno Roberto não possuía seu nome no livro de ocorrência enquanto autor de atos indisciplinados, após ser solicitado para “evitar” envolver-se em situações de conflito, passa a ser registrado por não participar das aulas:

Escola B 02/08. “ Dorme na sala de aula. Pedi para fazer a lição e ele voltou a deitar entre duas cadeiras.” Prof. S.
--

Escola B 18/08. “ Dormir durante a aula. ” Professora E.
--

Escola B

“**Fone de Ouvido**. Não realiza as atividades.” 11/05/12. Prof. A.C.
Ass. da mãe.

A alteração no modo de se comportar na sala de aula – do “bom” aluno (até então sem ocorrências de indisciplina) ao apático –, como apontado pelas professoras, pode ocorrer muitas vezes porque:

[...] há uma lógica de imposição de normas por trás de uma forma de violência sempre à espreita, pois quando sabemos que ela pode acontecer, mas não quando nem de onde ela virá, aprendemos a nos comportar de forma “segura”, ou seja, de uma forma que nos coloque ao abrigo de suas manifestações (MISKOLCI, 2012 p. 33).

No entanto, o modo “seguro” de se comportar, carrega consigo sanções pesadas no que tange às expressões e identificações do sujeito em transformação. O sociólogo Giancarlo Cornejo (2012) em seu texto *A guerra declarada ao menino afeminado* conta que sua trajetória escolar foi marcada por tentativas da escola e de seus professores de corrigir seu comportamento delicado, feminino, por este causar problemas no ambiente escolar.

Assim, submetido a essa tarefa de se adequar aos padrões exigidos pela instituição de ensino, o segredo (a homossexualidade) em questão o ameaçava, pois como Sedgwick, apud Cornejo (2012, p. 72-73) afirma: “Para um menino afeminado *protogay*, identificar-se com o ‘masculino’ pode implicar em seu próprio apagamento”. Em outras palavras, o processo de tornar-se diferente daquilo que era, renunciava a sua descaracterização por completo. Neste sentido o autor pontua que, a transformação não se restringia a destruição da materialidade do que ele havia sido até ali, mas operava “também com um apagamento que aniquilava qualquer possibilidade de futuro”.

No entanto, o pedido de que o aluno “controlasse” sua sexualidade não parece ter surtido efeito, pois como pontuou a coordenadora outras ocorrências envolvendo o aluno foram feitas pelo mesmo motivo:

Escola B.

R.

“O aluno durante a quarta aula estava **provocando o Roberto**; Jogando papel, **empurrando** o mesmo.” 12/09. Ass. de prof.

Escola B.

B. P. S. 25/10

“O aluno B., nº 4 – 1ºB

Eu estava na sala chamando atenção dos alunos nº 10 e nº 11, porque **estavam zoando** do aluno nº 3 (Roberto) e pedi para eles ficarem quietos e pararem. Na discussão disse para eles pararem porque eu mandava na sala de aula, o que a bagunça não parou.

O nº 4 (B.), que até então não tinha feito nada, começou a bater boca comigo dizendo que eu não mandava nada não, veio em minha direção, me ameaçando com o corpo e dando de dedo em mim, discutindo, me enfrentando, dizendo que eu não mandava nada.

A questão aqui colocada não é “mandar ou não mandar”, mas sim a atitude que o aluno teve de vir para cima de mim me enfrentando e discutindo.

Peço providências.

Prof.^a R. M..

25/10/2012.”

Escola B.

(Colada a ocorrência em papel sulfite).

“O aluno já no início da 5ª aula estava com uma cadeira com as pernas quebradas, colocando próximo a ele para alguém sentar, eu peguei e coloquei em cima da carteira, depois de algum tem [presumo que ela ia escrever ‘tempo’] chamei sua atenção para ele pegar a apostila e realizar as atividades, mas ele não fez, o aluno Roberto veio mostrar a atividade para ser vistada, o L. **pegou a cadeira quebrada e trocou de lugar**, e quando o mesmo voltou para sentar no seu lugar ele **caiu e ralou as costas.**”

(X) desrespeito ao colega. (O professor não assinou a ocorrência nem colocou a data.)

Em determinados aspectos, como o evidenciado no caso de Roberto, na perspectiva da escola, a sexualidade deve ser vigiada, para que ela não estremeça os privilégios heterossexuais e/ou para que as normas e barreiras que separam os gêneros não sejam rompidas. No entanto, percebe-se que a violência aplicada pelos alunos não é totalmente invisibilizada pelos/pelas docentes. Pelo contrário, apesar de não explicitarem na narrativa a natureza da violência, não a ignoram. Acreditamos inclusive que a não especificação é devida à própria postura da gestão de não o fazer.

Há uma tentativa por parte dos educadores e educadoras de chamar a atenção da escola descrevendo em seus livros de ocorrências as situações de conflitos que acontecem na sala de aula. No entanto, percebemos que o encaminhamento dado diante das ocorrências tendem a culpabilizar em especial os alunos e alunas tidos como “diferentes”. Isso acontece, porque na história da educação brasileira, a escola se constituiu a partir de parâmetros, normas, regras e valores, em consonância com as desigualdades externas, que terminam por representar o outro, àquele que se difere do padrão valorizado como: “incorreto”, “anormal”, “inadequado” (LOURO, 2007; MISKOLCI, 2012).

Essa perspectiva escolar tem impactos inclusive na frequência e no modo com que a homofobia e/ou práticas lidas como não heterossexuais são descritas nos documentos

escolares. Percebemos isso, ao refletirmos acerca de como seria dificultoso compreendermos algumas narrativas dos livros de ocorrência sem termos tido a experiência da observação dentro das instituições escolares. Enfrentamos o desafio de ler o “não dito”, ou especificamente, o “não escrito”, haja vista que o silenciamento também produz efeitos de verdade (FOUCAULT, 1985 [1976], BUTLER, 2003 [1990]).

Henrique é outro aluno que tem sua trajetória escolar marcada por situações de violência e ridicularização:

Escola J

Henrique Nogueira 27/02 9ºB

Aluno veio com short dobrado (curto) a diretora Dona Fatima pediu que arrumasse e os **alunos começaram a fazer gracinhas (tacando coisas no Henrique) e ele não gostou e começou a chorar.** O aluno tem sua **sexualidade aflorada (homossexual)** e os colegas **não aceitam.** Conversamos com o aluno e **pedimos que seja mais discreto para que os outros não mexam com ele.** Assinatura do aluno. Professora Mediadora.

O primeiro ponto que acreditamos ser interessante nessa narrativa da professora Mediadora é que foi a única ocorrência dentre as doze mil que lemos em que um aluno é repreendido por sua vestimenta. Como foi discutida no eixo “vigilância das normas de gênero” essa prática era exclusivamente direcionada aos corpos das meninas. Deste modo, podemos imaginar a situação constrangedora que o aluno deve ter enfrentado, por ter sido repreendido na frente dos/as demais, que logo o associaram à figura feminina. Novamente destacamos não estamos julgando se foi ou não correta a abordagem da escola, apenas pontuamos que independente da escolhida, todas produzem efeitos de verdade e se disseminam por todo o corpo escolar.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é o trecho “os alunos começaram a fazer gracinhas (tacando coisas no Henrique) e ele não gostou e começou a chorar”. Na forma como está formada a frase fica a impressão primeiro que “tacar coisas” em alguém na frente de todo mundo resume-se a “gracinhas”, ou seja, coisas inoportunas, brincadeiras sem graça. Segundo, que o aluno “não gostou e começou a chorar”, como se o estudante tivesse alguma probabilidade de “gostar” da agressão. Colocamos isso porque quando a violência é percebida como brincadeira, segue-se a mesma linha de raciocínio de como alguém poderia receber uma “pegadinha” uma “traquinagem”: toda brincadeira tem a chance de ser bem recebida ou não. Mas o caso é que a violência não tem essa dupla possibilidade. A finalidade dela é atingir o outro, é colocá-lo numa posição de vulnerabilidade.

Já no trecho “O aluno tem sua sexualidade aflorada (homossexual) e os colegas não aceitam” traz um elemento importante a ser discutido: o fato da “sexualidade homossexual” ser concebida como “aflorada” ao passo que a heterossexual não é percebida do mesmo modo. Para Silva (2009):

A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2009, p. 83).

Assim, da mesma forma que Roberto, Henrique é “acusado” de ter sua sexualidade em evidência além dos limites (hetero) permitidos, por isso incita o ódio dos colegas. Para compreender como se dá esse processo conflituoso acreditamos ser pertinente trazer o conceito de identidade e diferença, como trabalhado por Tomaz Tadeu da Silva (2009) e, em seguida, podemos compreender porque quando as homossexualidades se desvelam, saem da esfera privada para o espaço público as mesmas são compreendidas como “exibicionista”, “indiscreta”.

Em consonância com Silva (2009), ao falarmos de identidade não a concebemos como um dado da natureza, ou mesmo uma essência que cada um possui. Identidade é sempre construída, produzida, fabricada num contexto de relações sociais e culturais. Do mesmo modo a diferença, ou seja, aquilo que não está de acordo com determinadas identidades também são produzidas, reificadas e estabelecem assim uma relação de interdependência com as identidades.

A criação da identidade e da diferença é realizada também no plano da linguagem. Em outras palavras ambas são resultados de atos linguísticos, permeados pelas relações de poder. Deste modo, como afirma Costa (1992, p. 18), somos: “aquilo que a linguagem nos permite ser, acreditamos naquilo que ela nos permite acreditar e só ela pode fazer-nos aceitar algo do outro como familiar [...] ou pelo contrário, repudiá-lo como estranho, ameaçador”.

Portanto, o silenciamento imposto às sexualidades dissidentes não são inocentes, não derivam do simples repúdio ou incitação da violência que estas podem causar. A censura de um discurso contra-hegemônico, ou seja, a afirmação da possibilidade de uma vida fora da heterossexualidade é proposital, intencional, e ainda que não revele de primeira vista uma forma de relegar ao plano da inexistência gays, lésbicas, transexuais, travestis. Quando evocamos algo, ele passa a existir, independente do que possa causar essa existência e

desestabilização a partir do novo, daquilo que não estava previsto, a visibilidade é sempre uma forma de tornar real, de reivindicar uma narrativa diferente para algo que estava calado, mudo, não-dito.

Deste modo, podemos compreender que onde há identidade e diferença há relações de poder:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística- está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2009, p. 81).

É válido lembrar que a heterossexualidade não é somente uma das identidades possíveis, ela é “a” identidade. Compreendemos assim que ela se localiza na norma, é a partir de sua fixação que se estabelece uma hierarquia das identidades e diferenças em torno das sexualidades. Sendo a normalização uma das tecnologias mais silenciosas, quase imperceptíveis do poder se articular no universo das identidades e diferenças (SILVA, 2009).

Normalizar significa “[...] eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2009, p.76). Assim, uma identidade é caracterizada a partir de atributos positivos, que a tornarão única, apreciada, valorizada, estimulada, e disseminada como modelo em todas as instituições e setores da sociedade enquanto as outras identidades serão sempre subordinadas a essa principal, concebidas como inferiores, deterioradas, anormais (SILVA, 2009).

E é justamente a não naturalidade das identidades, especificamente da heterossexualidade, que a sua posição de superioridade e parâmetro para as outras estão constantemente ameaçadas, sendo necessário um conjunto de técnicas de sua estimulação e ao mesmo tempo a vigilância e controle das outras sexualidades.

O controle das “outras sexualidades” é necessário, justamente por essas se tornarem constitutivas da própria identidade “normal”:

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção e de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido, [...] a diferença é parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2009, p.84).

Poderíamos então inferir que a heterossexualidade, tomada como modelo “natural”, “normal” de identidade e sexualidade precisa da homossexualidade para se afirmar enquanto

tal. Deste modo é atribuindo menor valor e inclusive descrevendo as sexualidades dissidentes como abjetas que se delinea, se fabrica aquilo que é considerado correto, valorizado e único.

Mas pensando no caso de Henrique, a questão é que lhe é recomendado que seja “discreto” para que os alunos não o violentem. A discricção pedida é exatamente da sexualidade de Henrique, em outras palavras o aluno deve guardar sua (homo) sexualidade enquanto estiver no espaço da escola. No entanto não é exatamente isso que se objetiva. O intuito na censura ao aluno é o de marcar a sexualidade dele como menor. De educa-lo para a conscientização de sua inferioridade.

Como já mencionamos nesse texto, há quem acredite que na escola não se discuta sexualidade, no entanto, podemos afirmar que diversas práticas e discursos colocação em ação nas instituições de ensino estão o tempo todo educando para a sexualidade, ainda que este aprendizado esteja pautado em padrões hierárquicos e excludentes (CAETANO, 2011).

A dica dada a Henrique demarca muito bem de quem é o espaço da escola. Também ensina aos outros quem deve ceder, e no caso é sempre aquele que está destoante da norma. Mas por que a violência contra a vítima deve ser “solucionada” a partir da própria vítima? Por que os agressores e agressoras não são tomados como tal? Podemos começar a questionar se o fato de atribuir à vítima a responsabilidade pela mudança diante do quadro de violência não significa – ainda que em partes – a crença de que ela teria de fato provocado a agressão, desrespeitado o espaço (hetero) social. E a dificuldade de perceber os alunos/alunas enquanto agressores/agressoras, também reside na ideia de os mesmos corrigirem – ainda que com violência – aquilo que não é considerado “normal”, esperado e valorizado.

Deste modo, por não se configurar como pertencente ao grupo hegemônico, o estudante é claramente levado a manejar sua sexualidade para uma esfera menor:

[...] trata-se de manter a identidade inferiorizada no espaço “invisível” da vida privada, que é aquele que concedem os heterossexuais aos homossexuais, a maioria às minorias. Porque procura aniquilar as conquistas históricas que torna hoje possível a saída do gueto psicológico, essa injunção à discricção contribui para perpetuar, a um só tempo, o racismo sexual (homóforo) e a reservar, como um privilégio de classe, aos homossexuais de alguns meios favorecidos a possibilidade de viverem sua sexualidade sem (muitos) problemas. Ao passo que os outros, desprovidos dessas chances objetivas de realização de si, serão enviados às fronteiras interiorizadas da vida privada, isto é, da vida obrigatoriamente escondida (ERIBON, 2008, p. 127-128).

As lésbicas, gays, travestis e transexuais sempre estremezem os privilégios heterossexuais ao manifestarem sua sexualidade nos espaços públicos. Estimulada e representada na mídia, na escola, nas ruas, nos shoppings, os casais heterossexuais imperam como único modelo a ser seguido. Deste modo, não raro escutaremos expressões do tipo

“parecem que se multiplicam” “porque fazem questão de beijar em público” cada vez que houver uma manifestação de afeto for protagonizada por um casal gay ou lésbico por exemplo. A desaprovação, a injúria, a homofobia vêm sempre reforçar, reinscrever a linha que separa público e privado que os dissidentes não devem confundir (ERIBON, 2008). Deste modo:

O feminismo [...] mostrou que não só as categorias de privado e público, mas também a realidade das esferas privada e pública, tem por função atribuir papéis, lugares na divisão do trabalho entre os sexos (aos homens, o campo público, as mulheres, o do privado, mas no qual toda a vida privada lhes é denegada). O mesmo ocorre com a divisão entre as orientações sexuais: o espaço público é heterossexual e os homossexuais são relegados no espaço de sua vida privada (ERIBON, 1997).

Assim, os “não-normais” devem manipular sua identidade estigmatizada, como descreve Goffman (1988). Nesse sentido, já que é possível – o que não seria com os negros, por sua cor da pele, por exemplo – silenciar, que se mantenha essa relação desigual ainda que num espaço que deveria ser democrático como o da escola.

Mas é necessário atentar para o fato de a ocultação, pelo menos no campo da escola, derivar de outras concepções para além da não concordância com as outras sexualidades. Déborah Britzman (1996) explica que a esquiva e a tentativa de invisibilização da homossexualidade, por exemplo, no espaço escolar, principalmente por parte dos educadores, é fruto do mito de que ao se falar da existência de sexualidades não heterocentradas, todos os estudantes se tornarão gays e lésbicas e vão militar nas comunidades e grupos LGBT's. No entanto, a pesquisadora canadense alerta que:

Parte desse mito é realmente correta: a identidade sexual é social e depende de comunidades e locais para onde haja prática, representações e discursos comuns, partilhados [...] Mas esse mito sustenta o pressuposto associado de que, sem o conhecimento dessas comunidades, fica garantido que o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado (BRITZMAN, 1996, p. 80).

A partir da ideia da autora podemos compreender porque as instituições de ensino podem estabelecer essa relação de convivência com os comportamentos homofóbicos ao restringir os direitos dos alunos e alunas lidos/lidas como não-heterossexuais. Fica evidente aquilo que Louro (1999) pontuou acerca da fabricação de sujeitos heterossexuais pelas escolas, que podem inclusive no silêncio se isentar de colaborarem para algum tipo de promoção das homossexualidades, como se essas também não fossem formas válidas de vivenciar a sexualidade.

Outra ocorrência envolvendo Henrique diz respeito a uma conversa que ele teve com a professora mediadora, na qual o estudante desabafa as dificuldades que já enfrentou e enfrenta para permanecer na escola:

Escola J

20/05- Discriminação 9ºB

Henrique – **homossexual e faltoso**

Chamei o aluno para conversar e **disse que quer continuar assim** [perguntei a professora o que ela quis dizer com “continuar” ela me respondeu “comportando-se como homossexual”]. Disse que já **sofreu muito desde pequeno no pré. Era preso dentro do banheiro, cuspidado na cara e até hoje é zuado pelos alunos da escola.** Está faltando muito, esteve no médico com dores, tipo cólica e os médicos disseram que era emocional. **Não quer mais estudar e sim trabalhar.** Não conversa com o pai porque não aceita sua **opção de escolha com a sexualidade.** Orientei a **buscar uma ajuda psicológica** mas disse que já está fazendo acompanhamento no HR [hospital regional]. Assinatura do aluno.

O primeiro ponto que nos chamou atenção é que na frente do nome de Henrique está uma caracterização dele, uma delimitação daquilo que é: “homossexual e faltoso”. Essa associação dos atributos que lhe foram designados nos permite pensar a partir de uma citação de Bento (2011), em que a autora explica que:

A natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é “diferente”. Daí a importância de pesquisas (com recortes de gênero e sexualidade) que (...) [desloquem] o olhar dos conteúdos visíveis para os invisíveis (BENTO, 2011, p. 558).

Nesse sentido que acreditamos ser importante traçar a relação que existe entre a homofobia e a impossibilidade de permanecer na escola. Nessa ocorrência o aluno conta para a professora mediadora que desde o início de sua trajetória escolar vive uma situação de exclusão e violência e que esta se faz presente.

Essa não é uma situação particular de Henrique. Nos já citados trabalhos de Carrara e Ramos (2005; 2006), as instituições educacionais são apontadas como um dos principais locais de hostilização à população LGBT. Do mesmo modo que a pesquisa *Juventudes e Sexualidade* (2004) indicou que mais de 25% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter um colega de classe homossexual.

Nesse sentido, Henrique, ao pontuar “que já sofreu muito desde pequeno no pré. Era preso dentro do banheiro, cuspidado na cara e até hoje é zuado pelos alunos da escola” nos abre a possibilidade de pensar no título do livro de Judith Butler *Bodies that Matter* que poderia ser traduzido para o português como “Corpos que importam” e refletirmos acerca dos corpos que

realmente importam na escola, se o corpo de Henrique importa, se lhe é dado à mesma atenção que aos outros, se ele pode permanecer naquele espaço educacional ou se não é um corpo que é varrido, o tempo todo empurrado para fora do território dos “normais”.

E o quanto a concepção que todo o grupo da escola pode ter em relação à violência homofóbica pode acentuar o risco que esses corpos têm de serem realmente “expulsos” daquele ambiente. Pois sem o diálogo com a família como o trecho em que o aluno conta que “Não conversa com o pai porque não aceita sua opção de escolha com a sexualidade” pode ser na escola o lugar em que ele tentará ser compreendido. De acordo com Seffner (2009, p. 132):

[...] a professora se constrói como um adulto de referência diante de seus alunos, alguém com quem eles podem dialogar [...] por vezes a primeira pessoa fora do círculo familiar com quem a criança ou o adolescente pode conversar com franqueza sobre temas do seu cotidiano (SEFFNER, 2009, p. 132).

Diante disso, podemos nos perguntar, até que ponto a educadora ao ditar que na conversa o aluno “disse que quer continuar assim” referindo-se à permanência de uma espécie de “conduta homossexual” não imputa ao próprio estudante toda essa violência à que ele é submetido na escola. Tanto que a solução posta para o problema de ambos (Henrique e Roberto) não contou com a repreensão dos alunos agressores, encerrou na recomendação de apoio psicológico.

Novamente, como com Roberto, a “causa” dos conflitos não é atribuída à homofobia, ao desconhecimento, falta de conscientização e problematização da sexualidade no espaço escolar, mas sim, à existência e tentativa de permanência desses corpos que não importam.

Assim, podemos questionar até que ponto, as educadoras e educadores que se propuseram – pelo menos – a quebrar o silêncio em seus cadernos de ocorrência registrando os casos de homofobia demonstraram uma perspectiva diferenciada em relação à violência e mecanismos de exclusão a que são submetidos Robertos, Henriques e tantos outros alunos e alunas não-heterossexuais.

Como Silva (2010) problematiza em sua tese, muitos professores, professoras e a escola não se colocam como preconceituosos ou homofóbicos, mas com frequência fazem a leitura de que “[...] a responsabilidade pela exposição ao desrespeito e a exclusão do direito à não discriminação era uma “opção “ da pessoa. Assim, uma vez que a decisão fosse tomada, era como se o individuo se excluísse do âmbito dos direitos” (SILVA, 2010, p. 104).

Na perspectiva de alguns educadores discutidos nesta dissertação a afirmação de Roberto e Henrique enquanto homossexuais por meio de suas formas de se expressar/comportar/vestir-se ou mesmo de expor suas vidas afetivas – no caso do vídeo feito

por Roberto – soa de certo modo como uma escolha, partido, decisão que ambos tomaram e fatalmente resultou em provocação aos outros/as alunos/as.

No entanto, como fazer diferente? Parece impossível que uma narrativa não-heterossexual não soe desta forma no ambiente da escola, haja vista, que a heterossexualidade é propagandeada e estimulada a todo tempo. Deste modo, qualquer possibilidade de vida que não esteja nesses planos vai quebrar uma rotina, um curso “normal” que se dava naquele ambiente. Na linguagem de todos os dias a homossexualidade é percebida como o “indizível” aquilo que deve permanecer nos cochichos, na ocultação, no excêntrico. Qualquer forma de reivindicar um espaço identificatório ou uma valorização das sexualidades dissidentes “só pode, por conseguinte, ser ouvida como uma vontade de afirmá-la, exhibi-la, como um gesto de provocação ou um ato de militante.” (ERIBON, 2008, p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas anteriores procuramos apresentar e dissertar acerca dos resultados e análises decorrentes de nosso estudo sobre a homofobia no espaço educacional por meio de relatos contidos nos *Livros de Ocorrência Escolar* de doze escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II e Médio de Presidente Prudente-SP.

O *Livro de Ocorrência Escolar*, como definido e discutido neste texto, trata-se de um documento oficial utilizado nas instituições de ensino públicas do referido município, no qual se registram os acontecimentos envolvendo alunos ou alunas que fogem às regras de comportamento “disciplinar” ou normas de conduta pré-estabelecidas pela organização escolar. Escolhemos esse material para interpretar as violências de natureza homofóbica, porque tínhamos como intuito compreender de que modo – inclusive formal e burocrático – se encaminha um caso de homofobia nas escolas.

Nossa metodologia de investigação centrou-se na pesquisa qualitativa, explorando a análise documental para a seleção, organização e apreciação das ocorrências. A partir das contribuições de Cellard (2008), passamos a compreender as narrativas como documentos, fontes de pesquisa. O material, como já citado, nos pareceu promissor no sentido de oferecer uma possibilidade de discussão para a temática sob uma perspectiva ainda não explorada.

É oportuno destacar que, os relatos arquivados no qual nos debruçamos não foram tomados por nós como meras anotações. Como explicamos no segundo capítulo, a prática diária de registrar os acontecimentos escolares, numa perspectiva foucaultiana, não se dá descolada de mecanismos de vigilância, controle, punições-gratificações, micropenalidades e exame. Sendo assim, ao analisarmos as situações referentes à homofobia consideramos que a construção do relato, perspectiva de quem o escreveu e o desfecho dado, possuem efeitos de “verdade”, que são disseminados por todo o corpo da escola, e inclusive para além dela, pois, podem ser acessados por outras instituições como Conselho Tutelar, Polícia Militar, empresas privadas.

No que diz respeito a nossa compreensão de homofobia, optamos por uma aproximação de seu conceito em conformidade com as concepções de: sexismo, heterossexismo, androcentrismo e heteronormatividade. O intuito foi evidenciar que, em nosso ponto de vista, a homofobia atua juntamente a um processo contínuo de produção de corpos masculinos e femininos centrados na heterossexualidade e supremacia do homem. Assim, quando falamos de violência homofóbica nos remetemos a atitudes, percepções, violações de direitos e representações que buscam naturalizar e impor a heterossexualidade

como único modelo possível e inteligível de vida, procurando, violentamente, realocar os sujeitos que transgridem aos seus supostos “lugares de origem”.

Na escola a violência homofóbica altera as trajetórias de alunas e alunos não lidas/lidos como heterossexuais, principalmente quando consideramos que suas vivências são, por vezes, marcadas por atos de agressão física e psicológica, ridicularizações ou mesmo carência em modelos representativos. Estudantes LGBT são – não raras vezes – estigmatizados, isolados, alvos de chacotas e de apelidos jocosos. O nosso interesse em investigar os *livros de ocorrência* se deu nesse sentido: conhecer se o tema estava presente no livro, de quais maneiras, como as professoras e professores relatavam os fatos e os encaminhamentos da gestão escolar.

Nesse momento, é oportuno retomarmos nossos objetivos presentes no projeto inicial no intento de nos questionarmos sobre as possibilidades de discussões, problematizações e interpretações suscitadas com a realização desse estudo.

O primeiro objetivo específico da pesquisa se refere ao levantamento das ocorrências que se relacionavam com a temática de investigação. Os trinta e um relatos de homofobia que encontramos nos *Livros de Ocorrência Escolar* consultados sinalizam, no nosso ponto de vista, um momento importante em relação ao estudo dessa violência histórica nas instituições de ensino.

Se considerarmos que Presidente Prudente-SP é uma cidade média, distante da capital de seu estado, e constituída a partir de fortes valores religiosos e patriarcais, a existência dessas ocorrências é muito significativa no que diz respeito à mobilização de docentes que não se colocam totalmente passivos diante do quadro de hostilidade e violência à que muitos alunos e alunas são submetidos. Deste modo, ainda que esses educadores e educadoras que narraram os casos não necessariamente considerem a homossexualidade ou qualquer outra forma de sexualidade fora da norma hegemônica tão válida quanto à heterossexualidade, não ignoraram as situações de agressão, ao invés disso, se inquietaram diante da impossibilidade de determinados estudantes passarem por uma trajetória escolar menos discriminatória.

O segundo objetivo, versava sobre a frequência com que os relatos sobre homofobia se faziam presentes nos livros juntamente com uma contextualização sobre o lugar de onde partiam essas narrativas. Nesse sentido, por meio de uma sistematização visando o estabelecimento de um quadro geral, constatamos alguns aspectos das ocorrências que optamos por discutir ao longo do texto, entre os quais citamos: meninos são os agressores mais frequentes; a injúria é a forma mais comum da violência se manifestar e os

encaminhamentos terminam em pedidos de mudança de comportamento dos próprios alunos vítimas.

A respeito da contextualização das escolas estudadas apresentamos uma adaptação do mapa da exclusão/inclusão social do município de Presidente Prudente-SP. No entanto, gostaríamos de ressaltar que a apresentação cartográfica dos casos de homofobia não foi pensada para fazer inferências visando à identificação ou apontamento de escolas ou áreas mais ou menos homofóbicas. Nosso intuito foi o de descrever a conjuntura de onde partem esses casos de violência homofóbica, haja vista, que cada instituição pertence a um lugar diferente, com problemáticas específicas, que alteram o modo como determinado caso é encarado.

O terceiro e último objetivo específico se centrou na análise qualitativa das narrativas selecionadas para o estudo. Nele discutimos o conteúdo das ocorrências, a identificação dos possíveis posicionamentos das educadoras e dos educadores que registram as situações relacionadas à homofobia e as medidas empregadas pelo corpo escolar. Buscando atendê-lo dedicamos integralmente à segunda parte do quarto capítulo. Em síntese, podemos concluir que os educadores e educadoras possuem modos diferentes de relatar um caso de homofobia, mas que, no que tange aos encaminhamentos dados pela gestão escolar, percebemos uma tendência de atribuir ao comportamento dos próprios alunos não-heterossexuais a natureza e causa dos conflitos.

A partir dos posicionamentos dos quais pudemos nos aproximar – dadas as limitações dos documentos – notamos que parte considerável das/dos docentes descreve os conflitos utilizando termos como “preconceito”, “discriminação com orientação sexual”, “ofensa homofóbica”, o que se configura como um indicativo de que, para estes sujeitos, as violências homofóbicas nem sempre são interpretadas como simples “brincadeiras”.

É perceptível também que algumas professoras e professores, bem como, mediadoras/res que se propuseram a relatar, preferiram descrever os acontecimentos de uma maneira aparentemente neutra, ou seja, se limitaram a uma descrição, sem classificar a natureza do ocorrido. Isto é notável pela utilização de expressões como “chamou de”, “xingou de”, “disse que” para descrever situações que envolviam injúrias homofóbicas. Contudo, não podemos deixar de pontuar que o próprio ato de elaborar o registro já demonstra uma posição diferenciada em relação ao “não fazer nada” e que de uma forma ou de outra a situação estava fora do adequado e gerou incômodo.

Encontramos um único caso em que a injúria foi proferida por uma professora e direcionada a um aluno. Problematizamos em nosso texto, o quanto essa atitude docente pode

colocar alunos e alunas destoantes dos padrões heteronormativos de identidade e sexualidade em situações de risco dentro da escola. Nesse sentido, tal conduta integra-se às variadas práticas cotidianas que educam para a sexualidade. No caso específico, o artifício do rechaço e “piada” em sala de aula demarca as condutas esperadas para meninos que não compreendem outras formas de masculinidade para além da hegemônica. Todavia, pontuamos que nesta situação o aluno procurou auxílio na professora mediadora, revelando o quanto essa categoria docente também pode ser um modo de questionar os conflitos derivados da relação professor/professora – aluno/aluna.

No que diz respeito aos atos empreendidos pela organização das escolas, conforme foi possível averiguar, restringem-se às advertências verbais seguidas de comunicado as/aos responsáveis. Entretanto, devemos ressaltar que em uma parte considerável dos casos não foi possível encontrar os encaminhamentos, de modo que não podemos afirmar se estes não estavam acessíveis no momento da nossa investigação ou se o próprio registro é o único direcionamento.

No item “Roberto e Henrique: tecendo histórias de privações” procuramos debater que além dos encaminhamentos formais (advertências, suspensões, comunicado aos pais) citados acima, as condutas da gestão das instituições centraram-se no objetivo de solucionar o problema da homofobia por meio da mudança de comportamento dos próprios alunos. Ficou evidente que agressores não foram punidos, a situação não foi problematizada e não gerou discussões sobre o respeito às diferenças. Os adolescentes expostos foram privados da liberdade de expressar e vivenciar a sexualidade fora da heterossexualidade no espaço escolar.

Em síntese, considerando nosso objetivo geral de compreender a partir do Livro de Ocorrência Escolar das Escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental II e Médio de Presidente Prudente-SP a violência de natureza homofóbica que se desenvolve no espaço educacional, acreditamos que nossos levantamentos propiciaram a discussão de elementos importantes para a temática escolhida, principalmente se ponderarmos que a investigação tomou como objeto de análise um material ainda não estudado para esse fim. Por meio das leituras e interpretações dos documentos escolares tivemos – ainda que parcialmente – a possibilidade de visualizarmos a forma sistemática com que se encaminham algumas situações de violência homofóbica nas instituições de ensino e principalmente de compreendermos os impactos, saberes e ensinamentos que permeiam as ações escolares nos casos narrados.

Longe de encerrar ou mesmo englobar toda a discussão, que se impõe extremamente ampla e complexa, sobre a homofobia nas escolas, ressaltamos que alguns pontos foram

negligenciados neste texto, citamos como exemplo: nossa limitação em problematizar a lesbofobia, transfobia e travestifobia diante do baixo número de ocorrências que versavam sobre as lésbicas e a inexistência de registros sobre travestis e transexuais. Também apontamos que as temáticas abordadas não tiveram pretensão de verdades, mas de possibilitar a discussão por meio do que vivenciamos nessa pesquisa.

É oportuno elucidar que, não buscamos aqui, afirmar ou fazer generalizações que colocam a escola unicamente como lugar homofóbico. Primeiramente, porque é sabido que a homofobia não é particularidade das instituições de ensino, e sim, que se faz presente em diversos espaços e grupos sociais. Ademais, a escola é um campo de lutas, um lugar contraditório, onde ao mesmo tempo em que podemos ressaltar as vulnerabilidades se revelam suas potencialidades de enfrentamento e produção de resistências.

A escola comporta a socialização, momentos prazerosos, descobertas sobre si e sobre os outros. De modo que estudantes LGBT e/ou não enquadrados/das no padrão heterossexual também vivenciam nas escolas – ainda que com movimentos restritivos atuando sobre estes e estas – suas afetividades, fazem amizades com outros/as alunos/as, constroem alianças e identidades, enfim, desenvolvem estratégias para resistir à (hetero)formatação. É também no espaço da escola que a desconstrução desses padrões excludentes, bem como, questionamentos acerca das construções das identidades podem ser viabilizadas.

A guisa de finalizar me reporto – e aqui retorno a utilizar a primeira pessoa do singular – à grande experiência que foi para mim, enquanto educadora e pesquisadora realizar esse estudo. O tema da homofobia sempre me interpelou, tanto por meio de minha trajetória de vida quanto em minha atuação como docente, como menciono no início da presente dissertação. No entanto, somente através desse percurso de investigação, descoberta e questionamento que compreendi o tamanho de nosso desafio e importância na disputa pela escola.

No contato com as instituições de ensino e na leitura dos registros escolares percebi quão e como para muitos sujeitos a escola tem lugar de grande importância e, por vezes, torna-se o único local onde é possível obter orientações, encaminhamentos entre outras questões alternativas à perspectiva da família – o que pode ser mais evidente no caso de sujeitos desprovidos de poder aquisitivo, condições de acessos a outros espaços, informações, conhecimentos. Nessa perspectiva, as várias ações, discursos e posicionamentos que a mesma toma, ainda que com a finalidade de auxiliar, interferem na vida dos sujeitos, no sentido de questionar ou reforçar padrões excludentes à que são expostos.

Diante disso, pude refletir sobre minha própria atuação como educadora no sentido de reavaliar os diversos saberes, práticas e olhares que possuía a respeito do entrelaçamento entre sexualidade, cidadania e educação. Agora a inquietação e desconfiança diante daquilo que sempre tomamos como natural, comum, esperado me desafia ainda mais a lutar para que as incertezas, diferenças e novas possibilidades estejam também com a escola.

Por meio da trajetória que trilhei na produção dessa dissertação pude viver a experiência da perplexidade, do inusitado e do questionamento, compreendendo a experiência com Larrosa (2011), como algo que nos atravessa, nos passa, nos acontece e que ao nos atravessar, nos passar e nos acontecer nos deixa significados, marcas e sentidos que nos transformam.

Deste modo, ao concordar com o referido autor quando o mesmo alerta que um “[...] leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência” (LARROSA, 2011, p. 09) acredito que experienciei um novo olhar para as instituições de ensino e também para nós educadoras e educadores no que diz respeito às questões envolvendo sexualidade. Considero que temos um compromisso com a experiência, com a curiosidade e principalmente com a permanência e acesso a uma educação prazerosa, mais cidadã, justa e aberta para as amplas possibilidades de constituição de si.

Não se trata, com essa perspectiva, de considerar nós profissionais da educação como únicos responsáveis, “redentores” ou “salvadores” dos problemas sociais que permeiam – não somente – a escola, mas de acreditar no nosso enorme potencial de questionar, problematizar e desestabilizar a homofobia, bifobia, lesbofobia, transfobia e travestifobia e tantas outras formas de violência que massacram inúmeras trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- ANDRADE, E. R., ABRAMOVAY M. NUNES, M. F. R; FARAH NETO, M. **O perfil dos professores brasileiros: pesquisa nacional**. Brasília: UNESCO Brasil; 2004.
- AQUINO, J. G. Escola na berlinda: Julio Groppa Aquino analisa a conjuntura educacional brasileira. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 4, dez. 2007.
- AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 143, Maio/Agosto, 2011.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. v. 19, n. 2. p. 549- 559, 2011.
- BORDINI, S. C. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- BORGES, Z. N., MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. 16(58), 59-76. 2008 (janeiro/março).
- BORRILLO, D. **Homofobia: Historia e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 08 fev 2013.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S; CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 139-154.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

BUTLER, J. **Cuerpos que importan: Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2008 [1993].

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

CAETANO, M. R. V. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CAETANO, M. R. V. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias da vida e os movimentos curriculares**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CARRARA, S; RAMOS, S.. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2004: Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARRARA, S; RAMOS, S.. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - São Paulo 2005: Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

CASTRO M.G; ABRAMOVAY M; SILVA L.B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO/ Brasil; 2004.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. ; DESLAURIERS, J-P; GROULX, L-H.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**. n. 35, set/dez. Curitiba: Editora UFPR. 2009, p. 37-51.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, 20 (2), 1995. p. 185-206.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

CORNEJO, G. A guerra declarada contra o menino afeminado. In.: MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica; editora UFOP, 2012, p. 69-78.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, B. P. Práticas espaciais de “pegação” homoerótica: o caso dos banheiros públicos nas cidades de Presidente Prudente (SP) e Vitória da Conquista (BA). **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**. Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 152-179, jan. /jul. 2014.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 2008.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Estadual Nº 10.948**. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual de 05 de Novembro de 2001.

FAZZANO, L. C.; BRAGA, K. D. S. Homofobia na Escola: perspectivas de estudantes do Ensino Médio. In. PRADO, V. M. ; RIBEIRO, A. I. M. (Org.). **Falando sobre gênero e sexualidades na Educação: vamos nos permitir?** 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 23-44.

FIBGE. **Censo Demográfico (2010)**. Disponível em <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>, acessado em 05 de fev. de 2013.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 77-86.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011 [1975].

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 [1976].

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006. (Coleção Ditos & Escritos V).

FRANCO, N. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

GAMA, A. S. Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos 'recursos para o bom adestramento'. **Web-Revista Discursividade**, v. 1, p. 95-120, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

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

INOUE, V. RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**. Campinas v. 25(1) -11-21. janeiro – março, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: Estudos Gays gêneros e sexualidades**. v. 1, p. 145-166, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 3, p. 171-189, 2009a.

JUNQUEIRA, R. D. Escola e Homofobia. **Pátio**: revista pedagógica, v. 13, n. 50, p. 28-31, mai/jul 2009b.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In.: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual e educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009c. p.13-52.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In.: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual e educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009d. p.13-52.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO. L. (Org.). **Discursos fora da ordem**: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012, p. 277-305.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIMA, M. L. C. ALVARENGA, E. C. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Artifícios**. Revista do Difere v. 2, n.4, dez/2012.

LIONÇO, T., & DINIZ, D. Homofobia, Silêncio e Naturalização: uma narrativa da diversidade sexual. **Psicologia Política**, 8(16), jun./dez., 2008. p.307-324.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. L.(org.), **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

LOURO, G. L. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**. V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASIERO, C. M. Homofobia: história e crítica de um preconceito. **Emblemas**, v. 10, n. 2, 125-146, jul-dez, 2013.

MARTINS, J. B.; ANDRADE, P.; OLIVEIRA, M.; SILVA, N. L.F.; ZAGO, M. C. CALZAVARA, M. B.. Das infrações escolares: a abordagem da administração. In: Encontro de Psicologia; Encontro de Pós-Graduação, 19. Assis. **Anais...** Assis: Unesp, 2006.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**: revista de Estudos Gays, v. 7, p. 99-122, 2012.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, v. 1, p. 9-27.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, R. Os Saberes Subalternos e os Direitos Humanos. In: REIS, R. R. (Org.). **A Política dos Direitos Humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010a, v. 1, p. 53-75.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando Diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 2ed.Campinas: Papyrus, 2010b, v. 1, p. 13-26.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1. 84p.

MOITA-LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras. 2002.

MOREIRA, M. F.S.; SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em revista**, n. 3, p. 141-160, 2002.

MOREIRA, M. F. S. ; SANTOS, L. P. Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 12, n. 69, p. 1-22, 2004.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em Pauta; escola e democracia).

MORO, N. O. “**Livro Preto**”: como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais - Sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem. 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 24 set. 2012.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, 8 (2), 2000.

OLIVEIRA JR, I. B.; LIMA, E. S.; PERES, J. A.; MAIO, E. R. **Oficia de estratégias pedagógicas para tratamento da diversidade sexual, combate e prevenção da homofobia escola**. 2013. Disponível em: <<http://semanadepedagogia2013.com.br/media/pdf/9m.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2014.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: EdUNESP, 1998. p. 17 – 26.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** 2005; 24 (1): 77- 98.

PELÚCIO, L. Na noite nem todos os gatos são pardos: Notas sobre a prostituição travesti. **Cadernos Pagú** (25). jul./dez. de 2005. p. 217-248.

PERES, W. S, Structural Violence and AIDS in the Brazilian Transgender Community. **Revista de Psicologia da UNESP**, 3(1), 21-31. 2004.

PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002.

PISCITELLI, A. Comentário [sobre a entrevista de Gayle Rubin a Judith Butler] Campinas:

Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2003. v.21. p. 211-218.

PRADO, M. A. M. ; ARRUDA, D ; TOLENTINO, L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 4, p. 21-32, 2009.

PRECIADO, B. **Manifesto contra-sexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.

PRECIADO, B. **Quem defende a criança queer?**. Texto traduzido por Fernanda Nogueira e originalmente publicado sob o título “*Qui défend l’enfant queer?*” em: http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947. 2013. Disponível em: <<http://espacosqueer.blogspot.com.br/p/inscricoes.html>> Acesso em: 11 Out 2013.

RATTO, A. L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, p. 95-106, 2002.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. 322 f. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre, 2004.

RATTO, A. L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação e Sociedade**, Campinas.v. 27, p. 1259-1281, 2006.

RATTO, A. L. S. **Disciplina, vigilância e pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007a.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007b. v. 1. 264 p.

RATUSNIAK, C. . A história de uns e não de outros: o 'livro-negro' e a constituição de práticas disciplinares em uma escola pública de anos iniciais. In: **II Colóquio Nacional Michel Foucault: O Governo da Infância**, 2011, Uberlândia. II Colóquio Nacional Michel Foucault: O Governo da Infância, 2011a.

RATUSNIAK, C. . O cotidiano como ocorrência: assinar o livro-negro e aprender comportamentos civilizados na escola. In: **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e**

Educacional, 2011, Maringá. X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: caminhos trilhados, caminhos a percorrer, 2011b.

RIBEIRO, A. I. M.. **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente**: as primeiras instituições escolares. São Paulo: Clíper, 1999.

RIBEIRO, A. I. M. ; FRANCINO, A. C . A leitura que se faz da homossexualidade na escola. In: Congresso de leitura do Brasil, 16. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2008.

RIBEIRO, P. C.; SOUZA, N. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2004.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica, **Bagoas**, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.

RIOS, R. R.. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: Problematizações sobre a homofobia nas escolas: UNESCO, 2009, p. 53-84.

RIZZATO, L. K. Percepções sobre a homofobia na escola: as dissonantes experiências sociais construídas por professores. In.: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, Salvador/BA. **Anais...**, Salvador: UFBA, 2011.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a 'Economia Política' do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SABAT, R. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre (RS): PPGEDU/UFRGS, 2003.

SALA, A.; GROSSI, M. P. “Somos iguais nas diferenças sexuais. Homofobia, lesbofobia e transfobia nunca mais”. Análise dos discursos contra a violência heterossexista produzidos por adolescentes brasileiras/os no marco do Projeto Papo Sério. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. **Anais eletrônicos**, Florianópolis, 2013.

SANTOS, L. P. **Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque do gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: USP, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE 1, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas. Lex. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=11/2/2013%207:15:10%20PM. Acesso em: 25 Ago 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Sistema de Proteção Escolar. Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. São Paulo, 2009. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf Acessado em: 25 Ago 2013.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre Diversidade sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. 1ed. Brasília: Ministério de Educação / UNESCO, 2009, v. 1, p. 125-139.

SILVA, C. R. **A igualdade ainda vai chegar**: desafios para a construção da "cultura do respeito" aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 73-103.

SPOSITO, E. S. MARTIN, E. S.; MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B.; MAGALDI, S. B. Sistema de informações para a tomada de decisões no nível municipal. (Relatório de Pesquisa). 2000. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/CEMESPP/RelatorioFapespFaseIAbril2000.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

SIMOES, P. R. R. ; ALMEIDA, C. R. S. . Uma leitura dos Registros de Indisciplina Escolar sob a ótica do Pensamento Complexo. **Cadernos de Pós-Graduação** (UNINOV), v. 4, p. 201-213, 2005.

SMIGAY, K. E. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8. n. 11, 2002, p. 32-46.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Eds.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 187-205.

SPARGO, T. **Foucault e a Teoria Queer**. Rio de Janeiro: Pazulin. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TEIXEIRA FILHO, F. S; MARRETTO, C. **Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências**. Revista de Psicologia da UNESP v. 7, p. 133-151, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP, v. 23, p. 253-278, 2012.

WARNER, M; BERLANT, L. Critical Inquiry. **Intimacy**. v. 24, n. 2. 1998. p. 547-566.

WARNER, M. Introduction (Fear of a Queer Planet). In. WARNER, M. (Ed.). **Fear of a Queer Planet**. 1991, p. 3-17.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. IN: LOURO, G. L.(org.), **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-83.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, ano 9, n. 2, 2001.

WITTIG, M. El pensamiento heterosexual. In.: WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona/Madrid: Editora Egales, 2006 [1992].