

UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DE EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA VIVIDAS POR JOVENS LGBT NO PERÍODO ESCOLAR

THE PSICOSSOCIAL ANALYSIS OF HOMOPHOBIC VIOLENCE SITUATIONS LIVED BY YOUNG LGBT PEOPLE IN SCHOOL

JULIANA PERUCCHI

Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

CARLA GOMES CORRÊA

Psicóloga formada pela UFJF, foi bolsista de extensão do Projeto Educação Sem Homofobia no ano de 2010

RESUMO: A escola é um lugar em que jovens LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) enfrentam, sistematicamente, discriminação por parte dos colegas, professores, dirigentes e servidores escolares. Em contrapartida, a escola é um local privilegiado de implantação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças, adolescentes e jovens. O presente artigo discute as percepções que jovens LGBT construíram acerca das situações de violência homofóbica vividas em seu período escolar e apresenta, por meio de relatos de história oral, uma pesquisa de iniciação científica realizada com jovens LGBT do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A coleta de dados contemplou ferramentas da história oral, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas. A análise foi desenvolvida pela metodologia de análise do discurso de orientação foucaultiana. Os resultados constatarem que a homofobia, enquanto sistema de opressão e de hierarquias, atravessa as relações escolares de modo a naturalizar e invisibilizar as situações de violência vivenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: violência homofóbica, juventude LGBT, escola.

ABSTRACT: The school is a place where young LGBT (lesbian, gay, bisexual and transgender) face systematically discrimination by colleagues, teachers, principals and school servers. In contrast, the school is a privileged venue to implementation of public policies that promote the health of children, adolescents and youth. This article discusses the perceptions that young LGBT built about situations of homophobic violence experienced in his school years and presents through accounts of life history research of basic scientific research conducted in the context of LGBT youth of Juiz de Fora. Data collection includes the tools of using oral history interviews recorded and analysis was developed by the methodology of discourse analysis of Michel Foucault. This suggests that homophobia, as a system of oppression and hierarchies through these relations so natural and invisible violence situations experienced.

KEYWORDS: homophobic violence, LGBT youth, school.

* O Projeto Educação sem Homofobia – coordenado pelo Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado, pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – foi fruto da parceria entre o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG (Nuh/UFMG), prefeituras municipais e grupos do movimento social LGBT do Estado de Minas Gerais. Contando com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Educação Superior (Sesu), ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), este projeto insere-se, dentro das diretrizes do Plano Nacional de Promoção da Cidadania LGBT, no âmbito da Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero.

** Pesquisa financiada pela FAPEMIG (Demanda Universal-2009), coordenado pela Profa. Dra. Juliana Perucchi da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), integra um conjunto de investigações desenvolvidas por pesquisadores/as mineiros/as (UFJF/UFMG) acerca do tema da homofobia e seus desdobramentos no âmbito educacional, familiar e da saúde. Teve como objetivo analisar os aspectos psicossociais dos processos de ruptura do vínculo familiar por parte de jovens LGBT mineiros/as, compreendendo os impactos de tais processos na saúde desses/as jovens. Este artigo compõe parte dos resultados dessa investigação, com recorte nos aspectos relacionados à homofobia em ambiente escolar.

Recebido em: 19/11/2012

Aprovado em: 27/04/2013

Entre os anos de 2010 e 2012, o projeto de extensão “Educação Sem Homofobia”^{**} e o projeto de pesquisa “O preconceito como dispositivo de legitimação da violência: juventude LGBT, família e Saúde”^{***} permitiram ao nosso grupo de pesquisa contato direto com diferentes problemáticas que concernem à juventude LGBT. Problemáticas que se referem às experiências de sexualidade, de classe, de gênero, de militância, familiares, enfim, de variados campos da vida que são de suma importância.

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca da dinâmica psicossocial da homofobia, em suas manifestações interpessoais e na instituição escolar, apostamos em categorias de análise que nos permitam compreender importantes aspectos ainda não problematizados dessas situações que envolvem modalidades de violência ainda não nomeadas. Neste intuito, partiu-se ao encontro de jovens

que, vivenciaram sua sexualidade, ou algum aspecto dela, em desacordo com a norma heterossexual vigente e que tais experiências de sexualidade tenham se processado, de alguma forma, em período escolar.

Isto posto, este artigo se propõe a problematizar as percepções que jovens lésbicas e gays construíram acerca das situações de violência vividas em seu período escolar em decorrência de sua orientação não-heterossexual. Este relato de pesquisa apresenta, por meio da análise de história oral, uma investigação científica realizada num contexto urbano, com jovens gays e lésbicas residentes em um município de médio porte da zona da mata mineira. Trata-se de uma pesquisa cujos resultados da análise têm amplo diálogo com diferentes campos da psicologia, seja no âmbito da intervenção comunitária, da clínica e da psicologia escolar, com foco nos grupos em contextos de vulnerabilidade.

Portanto, esta pesquisa parte da abordagem foucaultiana para problematizar os aspectos psicossociais das experiências de violência homofóbica vividas por jovens LGBT no período escolar. A perspectiva deste relato de pesquisa dialoga com as perspectivas contempladas no âmbito deste periódico, a saber, a construtivista e do construcionismo social, uma vez que compartilha da tese de que a realidade é construída pelo sujeito no contexto em que vive por meio da linguagem e na convivência social. Orienta-se, neste sentido, no diálogo com tais perspectivas, compartilhando da premissa de não procurar causas lineares para os problemas humanos e sim relações, contextos e processos (Esteves de Vasconcellos, 2005). Dessa forma, também parte-se do pressuposto de que um problema só existe se ele é assim

significado por alguém dentro de um sistema de relações sociais. Portanto, neste relato de pesquisa, as construções de significados atribuídos à existência e às circunstâncias são enfatizadas. Dialoga também, nesse sentido, com a teoria narrativa, destacando a experiência vivida e a construção de significados por meio da linguagem, o que dá sentido aos acontecimentos (Feijó, 2002; Grandesso, 2000).

Ainda nesta linha de diálogos, o relato também estabelece fronteiras de reflexão com os estudos acerca do potencial de proteção, apoio e legitimação existente na relação com pessoas significativas (Dabas & Najmanovich, 1995; Aun, Vasconcelos, & Coelho, 2005; Soares, Feijó, Valério, Siquieri, & Pinto, 2011) e os estudos sobre redes sociais, próximos do proposto por Sluzki (1998). Ainda na visão de diálogos epistemológicos, devido à importância dos relatos de história oral para a análise dos processos de construção e de manutenção de situações de violência no cotidiano escolar, constata-se a articulação de diferentes mecanismos psicossociais, por um lado, na constituição e manutenção da violência; e, por outro lado, na produção de categorias que se propõem a explicar como esse preconceito se constitui como dispositivo de legitimação da violência homofóbica no contexto escolar.

Estabelecendo diálogos com os referenciais citados, o artigo tem como principal referência de estudos as teorias *queer*. Segundo Louro (1999), a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação. A psicologia ganhou referências teóricas importantes ao incorporar o conceito de gênero e ingressar no rol de saberes que, a partir deste

conceito e avançando em uma crítica a ele, problematizam o jogo do poder ao redor das categorias de gênero. Uma destas referências tem sido a filósofa Judith Butler, uma importante teórica dos estudos *queer*. A perspectiva de Butler (2005) sobre o gênero como uma ficção cultural e como efeito performativo de atos discursivos reiterativos é uma tese bastante cara a este campo de estudos.

No tocante à instituição escolar, a análise constata como a homofobia se revela como mais uma forma de manutenção das hierarquias sociais que sustentam mecanismos de exclusão de indivíduos e de grupos sociais específicos e vulneráveis no âmbito dos direitos. Em relação aos/às jovens não-heterossexuais, há indícios de possíveis efeitos em sua saúde, no tocante às consequências das diferentes formas de violência (da injúria à agressão física) sofridas no período escolar. Aspecto que não pode ser aprofundado na presente pesquisa, mas que merece a atenção de outros/as pesquisadores/as da área.

Espera-se que os resultados dessa investigação subsidiem debates em torno da proposição de políticas públicas para juventude, considerando as estratégias de enfrentamento da violência homofóbica nas escolas, com inserção das diversidades no currículo escolar, como forma de discutir a questão das diferentes discriminações, bem como garantir o respeito às múltiplas possibilidades do exercício da sexualidade.

ALGUNS APONTAMENTOS DOS ESTUDOS ACERCA DA HOMOFOBIA

Nos últimos anos, a temática da violência homofóbica se tornou vertiginosamente relevante em pesquisas

científicas, no âmbito jurídico*, na mídia e também no interesse público, evidenciando a crescente disseminação de práticas violentas em relação ao grupo LGBT. Ao se tratar da violência homofóbica no âmbito escolar percebemos que esta é pouco abordada (Castro, Abramovay & Silva, 2004), mesmo em enfoques altamente relevantes, como na realização de estudos acadêmicos e a criação de políticas públicas que visem a diversidade no interior das escolas. Como não sabemos o que ocorre em seu interior, podemos afirmar que todo e qualquer tipo de violência homofóbica acaba sendo silenciada e tratada como atitude “normal” perante o indivíduo que não faz parte da norma, este acaba se calando mediante a violência sofrida, fazendo-a perpetuar ainda mais ante o inferior, contrário ou anormal (Borrillo, 2001). Dessa forma, os relatos das vivências de violência homofóbica na escola são ricas fontes de estudos para se entender como é a constituição e como se dá a perpetuação da violência homofóbica nesse contexto, e, com isso, conhecer seus desdobramentos na vida dos que sofreram esse tipo de violência.

De acordo com Rogério Junqueira (2007), a escola é um lugar em que jovens LGBT enfrentam, sistematicamente, discriminações por parte de colegas, professores, dirigentes e servidores escolares. Nesse contexto, a RITLA (Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana) realizou, no ano de 2008, um diagnóstico acerca da violência e convivência nas escolas do Distrito Federal abrangendo as últimas séries dos Ensinos Fundamental e Médio. O estudo diagnosticou que a discriminação mais marcante, seja por alunos ou professores, foi a homofobia. Em relação às práticas de violência homofóbica nas escolas estudadas,

* Ver Rios (2001) e Dias (2006).

surgiram relatos de “estudantes, os quais revelaram que, em determinadas situações, chegam a ser agredidos não apenas verbalmente, mas também fisicamente” (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009). Já num estudo da Unesco em escolas de 15 capitais brasileiras, envolvendo professores, alunos e pais, denotou como a discriminação em função da orientação sexual é constante no contexto escolar. O estudo mostrou uma imensa rejeição à homossexualidade, cujos dados afirmam que a discriminação contra homossexuais é mais abertamente assumida do que outras formas de discriminação (Castro, Abramovay & Silva, 2004).

Esses estudos colocaram em evidência vários tipos de violência homofóbica que os jovens sofrem e que vão desde a violência simbólica até a violência física, e também vislumbra aqueles que praticam esse tipo de violência. Nesse contexto, é alarmante pensar que as relações fundamentadas no preconceito e na discriminação que se revelam na sociedade, se repetem e se reformulam nas escolas (Gomes, 2002), e que esse fenômeno é cada vez mais perpetuado e os responsáveis pela escola não fomentam ações para frear essa violência e trabalhar com a diversidade em seu interior, a qual é a mesma que encontra-se fora dos muros da escola.

Toda e qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória dentro das escolas é a manifestação da legitimação do poder disciplinar explanado por Michael Foucault (1992; 2006), onde este poder não se exerce de maneira coercitiva, mas sim na forma de um discurso verdadeiro da realidade. A norma é legitimada pelos discursos dos dispositivos do poder, ela circula através dos mesmos, e a escola, por ser um desses dispositivos, perpetua a norma da heterossexualidade. Em contrapartida, a resistência a essa nor-

ma prevê a positividade da subjetivação, singularidade e produção da diferença. Mas é contra essa subjetivação que o poder opera, e o sujeito “só passa a existir na medida de sua própria sujeição às regulações” (Butler, 1997). Se o indivíduo não se sujeita à norma, esta cria uma fronteira entre práticas tidas como lícitas e ilícitas (Foucault, 2002).

A problemática da homofobia se torna alarmante quando se trata de jovens. Frequentemente, sua iniciação da vida sexual se processa no período da adolescência ou no início da juventude, trazendo consigo inúmeros eventos de iniciação para a vida adulta, os quais tornam esses jovens extremamente vulneráveis. Entretanto, considerando as nuances que a homofobia possui e que perpassam a sociedade, sobretudo, nos níveis institucionais; a vivência da sexualidade, pelos adolescentes e jovens, fora dos parâmetros da norma heterossexual passa a ser a prerrogativa para uma série de violências legitimadas pelo preconceito. Na escola, a violência homofóbica gera grande impacto na vida de quem sofre esse tipo de violência, e essa se manifesta nos sentimentos, na dignidade, no sucesso ou fracasso escolar. Tornando o indivíduo excluído do círculo social escolar e o fazendo por vezes até mudar de escola e até mesmo abandonar os estudos.

A Educação, segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir na vida. Portanto, a escola possui importante papel enquanto instituição social de formação dos sujeitos. De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), a escola possui as funções reprodutiva, educa-

tiva e compensatória. Reprodutiva ao passo que visa a socialização do indivíduo, e a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência na sociedade. Em sua função educativa deve prover aos indivíduos conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, e, também, disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Na função compensatória deve atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social. Assim, a escola tem como objetivo básico a socialização dos alunos para prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho e torná-los indivíduos produtivos e que se incorporem à vida adulta e pública.

A escola também deve ser vislumbrada como um lugar privilegiado para a implantação de políticas públicas que apontem para a promoção de saúde das crianças, adolescentes e jovens (Altmann, 2003). Deve-se ressaltar a relevância de se constatar como esta lida com a violência homofóbica, e também se está inserida em projetos sociais para a promoção de uma inclusão da diversidade sexual nesse contexto.

No estudo realizado por Meyer e Borges (2008), a partir de um curso de capacitação de professores para o combate à homofobia no Rio Grande do Sul, verificou-se que a grande maioria dos professores relatou grandes dificuldades em lidar com o tema na sala de aula, especialmente pela devolutiva dos alunos serem de discriminação e violência. A amostra apresentou como queixa a falta de material didático para abordar a sexualidade de forma transversal, e também a falta de preparo para tratar da sexualidade na sala de aula, pelo fato dessa temática estar ausente em suas formações de

professores. Em contrapartida, algumas entrevistadas apontaram que o curso trouxe reflexões sobre suas maneiras de agir e sobre suas posturas preconceituosas. Os depoimentos também mostraram o medo de que a temática da diversidade sexual servisse de estímulo e contagiasse uma sexualidade fora da norma.

No contexto internacional, estudos têm revelado que os desejos e as práticas homossexuais, bem como a homofobia, são fenômenos que incidem não apenas em adultos (Lancaster, 1999; Allen, Glick, Beach, & Naylor, 1998). No entanto, estudos que tratam dessa temática com adolescentes e jovens são pouco significativos no Brasil (Rios, 2003, 2004; Taquette, Santos, & Barros, 2005; Souza, 2006). Neste sentido, torna-se relevante os estudos que priorizem a violência homofóbica direcionada aos jovens, atravessando as instituições da nossa sociedade. Dessa forma, com a obtenção de informações acerca desse fenômeno social, podem-se criar estratégias de ação e enfrentamento da violência homofóbica.

Nesse sentido, como destacado no início do artigo, o presente estudo integra este campo de investigações e contempla uma pesquisa de iniciação científica que procurou analisar relatos de história oral de jovens LGBT acerca da violência homofóbica que vivenciaram na escola e os desdobramentos destas situações de homofobia em suas vidas. A pesquisa pretendeu elucidar questões pertinentes para a implementação de políticas públicas para a juventude no âmbito da educação para o enfrentamento à homofobia.

MÉTODO

Partindo da hipótese de que a escola é um espaço institucional de manuten-

ção e perpetuação/reprodução da violência homofóbica, pode-se considerar que as experiências dos sujeitos nos contextos educacionais são importantes fontes de análise. Devido à relevância das experiências no contexto desta problemática, o relato de história de vida torna-se uma estratégia metodológica importante. A metodologia contempla um enfoque qualitativo, tendo como procedimento de coleta de informações a aplicação de entrevistas semi-estruturadas pautadas nos parâmetros metodológicos da história oral, com informantes de uma amostra de conveniência, constituída por saturação (Marre, 1991).

A história oral é uma metodologia voltada para a experiência de vida daquele que está narrando. Os trabalhos em história oral devem seguir os seguintes procedimentos: a escolha das colônias, a formação de rede, a entrevista, a transcrição, a conferência, o uso autorizado dos textos e arquivamentos dos depoimentos (Meihy, 2002). Nesse caso, foi estabelecida como “colônia” os grupos de jovens LGBT de Juiz de Fora com idades entre 18 e 30 anos. E na composição da rede, a qual é mais específica, estão os jovens LGBT com idades entre 18 e 30 anos que tenham abandonado os estudos por pressão da heteronormatividade compulsória e/ou que sofreram violência homofóbica no período escolar. A perspectiva metodológica buscou visualizar a teia relacional em que a pessoa está ou esteve envolvida compreendendo quem são as pessoas significativas para ela por meio das diferentes relações inter-pessoais que estabelece em seus diferentes contextos familiar e social (Sluzki, 1998).

Essa pesquisa se volta para a análise da construção e manutenção do cotidiano de violência homofóbica no

ambiente escolar. Se considerarmos que “a memória é um instrumento precioso se desejamos construir a crônica do cotidiano” (Bosi, 2003) então, os relatos de histórias de vida permitiram, por meio deste processo de investigação científica, o acesso a informações que contemplam experiências vividas por jovens LGBT, no cotidiano de sua vida escolar, caracterizadas como situações de violência homofóbica. Com a análise das narrativas podemos entender a complexidade de um acontecimento.

A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF tendo parecer favorável. Assim, após a aprovação dos aspectos de cuidados éticos da pesquisa, foi iniciada a etapa de contato com os/as participantes da pesquisa e coleta de dados.

PARTICIPANTES

Participaram 10 jovens LGBT residentes na cidade de Juiz de Fora. Os critérios de inclusão consistiram em três: 1) autoidentificação do/a jovem enquanto pessoa LGBT, 2) ter, em algum momento de sua vida escolar, sido alvo de manifestações homofóbicas na escola e 3) estar com idade entre 18 e 30 anos. A amostra foi composta por cinco gays; três lésbicas e duas travestis. Todos/as os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Optou-se por utilizar junto ao grupo de jovens um roteiro de entrevista semi-estruturada de aplicação individual. O instrumento era composto por sete perguntas organizadas, cada uma, a partir de, pelo menos, uma das catego-

rias de análise que compõem a problemática da pesquisa.

A coleta dos dados iniciou-se após parecer favorável do Comitê de Ética em pesquisas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O termo de consentimento livre e esclarecido foi obtido, antes de começar a entrevista com os/as participantes. As entrevistas foram agendadas de acordo com a possibilidade e disposição das/os informantes.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se deu por meio do método de análise do discurso de orientação foucaultiana, ancorada teoricamente nas teorias críticas em Psicologia Social e nos estudos das teorias *queer*, sobretudo, as de orientação pós-estruturalista.

AS PERCEPÇÕES DE JOVENS LGBT ACERCA DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA VIVIDAS NO PERÍODO ESCOLAR

Entender o conceito de violência é percebê-lo como incluindo ações que não são necessariamente passíveis de sanção penal, nesse sentido, incivilidades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica se enquadram nas atitudes tidas como violentas (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009). Quando submetidos a perguntas referentes à violência homofóbica geral e no contexto escolar, considerando 100% dos entrevistados, a violência homofóbica se dava de maneira verbal, concretizando-se principalmente sob a forma de piadinhas.

“... piadinhas várias vezes assim que acho que pode ser considerado um tipo de violência né...”

(Luca, 21 anos)

“... violência verbal assim... só tinha essa pessoa durante a quinta a oitava série que foi...”

(Breno, 20 anos)

“A violência verbal, as pessoas se referirem, as pessoas debocharem, isso sempre teve e tanto no meu período na escola básica como eu ainda ouço isso no ensino superior (...) Não foi nada tão grave, né?”

(Diana, 23 anos)

Os relatos destacam elementos comuns às experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos, dentre eles o fato de que a violência verbal sofrida no interior das escolas era, frequentemente, praticada sempre e sistematicamente pelas mesmas pessoas. Outra característica comum nas falas dos informantes é a não percepção das situações como sendo violentas, estas “piadinhas” e “comentários” não eram vistos como violência homofóbica, “nada grave”, mas sim como algo normal, corriqueiro e que “provavelmente ocorreria no interior de qualquer outra escola”. De acordo com Prado e Machado (2008), o preconceito se estrutura através de alicerces construídos por uma dinâmica na naturalização de inferiorizações sociais. O que sustenta o preconceito é que sua lógica nos impede de enxergar as razões que justificam as inferiorizações naturalizadas por seu mecanismo. Portanto, o preconceito não nos deixa identificar a percepção da realidade, o preconceito impede que as pessoas vejam sua própria cegueira diante das situações de discriminação e preconceito (Prado & Machado, 2008). Nas palavras dos autores, “se há um elemento paradoxal no preconceito é que ele nos impede de ‘ver’ que ‘não vemos’ e ‘o que é que não ve-

mos', ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos" (Prado & Machado, 2008, p. 67).

Outro elemento que atravessa, de modo geral, a fala dos informantes é que em relação ao desempenho escolar, todos afirmaram que se saíram muito bem durante seu percurso na escola, e três dos cinco entrevistados relataram serem conhecidos em suas escolas devido ao seu "destaque no boletim". Assim, ocupar outras posições de sujeito – mais "empoderadas" – no âmbito das relações sociais no contexto da escola, foi uma estratégia recorrente nas histórias orais destes jovens. Esta ênfase aos estudos e às atividades escolares deve ser lida a partir dos marcadores de constituição dos sujeitos na vida social. Classe é um deles, considerando que a amostra contemplou jovens de camadas médias, universitários que conseguem ter nos estudos uma referência importante. Encontrar nos estudos uma forma de reconhecimento no contexto escolar, entre os pares e também entre os professores, parece ser um exercício de cuidado de si, no sentido foucaultiano do termo. Dito de outro modo, os indivíduos agem de modo a operarem como sujeitos em relação aos códigos prescritivos disponíveis em sua cultura, "ser bom aluno" certamente é apenas um deles. Mas vale lembrar que existem diferentes níveis de consonância à prescrição. Tais gradações em relação às formas de prescrição foram denominadas por Foucault como "substância ética", que designa os modos como o indivíduo se constitui como sujeito moral (Foucault, 2006). Portanto, a forma como o sujeito estabelece sua relação com tais regras, ou seja, seus modos de sujeição constituem-se por meio da elaboração do

trabalho ético sobre si mesmo, caracterizado pela obrigatoriedade de colocar tais regras em prática.

"... era aluno que ficava lá, tendo classificação da série acima da média global do ano, eu sempre ficava nos primeiros, sabe".

(Luca, 21 anos)

"Eu acho que por eu me assumir homossexual eu me tornei, eu tive uma certa fama dentro da escola; e essa fama foi contribuída também pelas minhas notas, eu sempre tive notas altíssimas, entendeu? Minhas notas são todas acima de 80 quando o limite é 100, entendeu? E pelo fato de eu gostar de matemática, e matemática é uma disciplina importante dentro da escola, essa fama se evidenciava ainda mais, porque alunos que são bem-sucedidos na disciplina de matemática são vistos ainda com outros olhos, entendeu? Então, eu sempre tive uma certa fama dentro da escola, e, por gostar de estudar meu boletim sempre foi azul."

(Diana, 23 anos)

"Eu acho que eu fui um bom aluno, sempre fui, acho que muito bom aluno, assim, inclusive. Nunca tive reclamação de professor nenhum, pelo contrário, os professores sempre gostaram de mim, eu acho que, tipo assim, o que foi até de certa forma bom pra mim, porque por ser homossexual, eu sempre, depois que eu me descobri, eu sempre tentei ser o melhor aluno e como as melhores pessoas, me falavam que eu era incapaz por ser homossexual, que era diferente então, tipo assim, eu estudava muito pra ser o melhor aluno e, tipo assim, mostrar que eu sou tão capaz quanto qualquer outra pessoa. Sempre tive

isso dentro de mim. Sempre corri atrás mesmo, então, sempre fui um bom aluno.”

(Marcos, 24 anos)

Os fragmentos de fala destacados remetem novamente ao princípio do cuidado de si, princípio norteador da cultura ocidental, conceito que permite problematizar na contemporaneidade os processos de incorporação de disposições normativas que produzem – pela repetição citacional dos discursos – as performances de gênero. Processos pelos quais o sujeito contemporâneo reclama para si certa identidade. Já se teve a oportunidade de problematizar em outro texto (Perucchi, 2012) o que implica reclamar uma identidade. Consiste em descrever, por meio de múltiplos conhecimentos e variadas práticas, aquilo que se reconhece como sujeito, por si e pelos outros. Neste sentido, “reclamar uma identidade é, portanto, exercer um conjunto de práticas por meio das quais o sujeito, ao mesmo tempo em que cuida de si, se produz. Essa produção se dá, fundamentalmente, pela inscrição corporal de certas disposições sociais, do que se convencionou chamar de sistema sexo/gênero” (Perucchi, 2012: 88). Neste sentido, pode-se afirmar ainda que:

Trata-se de um sistema pelo qual se articula um cruzamento estratégico de dispositivos normativos da sexualidade de modo a delimitar binariamente características de masculinidade e de feminilidade, categorizando e hierarquizando práticas corporais. É pelo sistema sexo/gênero (...) que se estabelece a institucionalização das condutas corporais heteronormativas. Esta institucionalização, por sua vez, estabelece as regras que fazem

funcionar a regularidade das condutas (Perucchi, 2012, p.88).

É nesta perspectiva que se consegue entender o contexto de forças que fazem com que mediante situações de violência homofóbica vividas, os entrevistados se posicionem de maneira passiva, não enfrentando tais situações violentas, ou ainda, não as traduzindo enquanto tal. É frequente o relato de aceitação da condição de ser alvo de chacotas, fofocas, injúrias.

“Acho que eu não fazia nada, tipo, acho que eu ria, assim, quando eles falavam alguma coisa; e saía, e depois fingia que não tinha acontecido, assim. E depois, eu não gostava de passar perto desses meninos; coisa assim entendeu? Mas nunca tive um confronto direto com nenhum deles.”
(Luca, 21 anos)

“Eu resolvi ‘deixar quieto’ e deixar passar, e como na época eu nem era assumida, né?! Eu não podia rebater, senão, eu meio que ia me assumir, então, deixei quieto.”
(Tatiana, 19 anos)

“Pra mim, me prejudicou estar falando, porque aí eu me senti muito errado, assim, em certo sentido. Achei que quem tava errado era eu, então, nunca relatei, e quando acontecia eu ficava quieto, tipo assim, eu nunca fui de me incomodar com isso. Eu ouvia e deixava pra lá, sabe? Tipo assim, porque eu fui, era meio metido, assim, sabe? Tinha, assim, o nariz muito em pé. Talvez porque eu fosse inteligente, entendeu? Então, tinha certas regalias na escola. Aí quando eu ouvia, assim, eu olhava pra pessoa assim, e pensava “hum... eu sou melhor que você”. Entendeu?”

Eu pensava isso comigo, tinha essa coisa assim.”

(Marcos, 24 anos)

A aceitação das fofocas e injúrias é o resultado de repetições constitutivas de regulações de gênero, ou seja, reiteração da norma corpo-gênero-sexualidade para manter a ordem heterossexual (Butler, 2005), dessa forma, a construção de identidade é decorrente da repetição de normas constitutivas, e essa regulação se dá de maneira específica emitindo seus efeitos constitutivos sobre a subjetividade. Nesse sentido determina a construção do sujeito gendrado, segundo Judith Butler (2006).

A injúria, neste contexto, nos ajuda a compreender como a norma atribui um lugar particular no mundo àquele ao qual ela é dirigida, a norma mascarada na injúria, determinando àquele que sofre a violência homofóbica um ponto de vista sobre o mundo, uma percepção particular, uma construção da subjetividade. Produz ainda efeitos profundos na consciência de um indivíduo pelo que ela diz a ele: “Eu te assimilo a”, “Eu te reduzo a” (Eribon, 2008).

Neste sentido, a injúria institui e perpetua a separação entre os “normais” e os “anormais”, fazendo com que esta segregação opere, desde então, a partir da própria consciência dos indivíduos que foram alvo da injúria. Podemos então constatar que a injúria “diz a um indivíduo” o que ele é, na medida em que “faz com que ele seja” o que ele é (Martins, 2010).

Dessa forma, a marca da injúria delimita, diante deste desviante, modalidades e possibilidades de existência publicamente legítimas. E essas possibilidades legítimas de existência não abarcam os sujeitos cuja expressão da sexualidade escapa e questiona a nor-

ma heterossexual. A esses sujeitos “anormais”, estão reservados lugares específicos na vida em sociedade. Nesse sentido falamos de sujeitos incluídos dentro de uma hierarquia social na qual lhes cabem posições sempre inferiores (Eribon, 2008). Nesse caso, o que faz a injúria funcionar como sistema é a racionalidade que hierarquiza diferenças, valorizando semelhanças e rechaçando as diferenças no intuito de estabelecer desigualdades. Semelhança e diferença são faces de uma mesma moeda, dialéticas importantes da vida em sociedade, não carregam, em si, hierarquias. A transformação das diferenças em desigualdades é histórica e social, não natural. Aliás, diferença e semelhança são elementos constitutivos das relações sociais e, consequentemente, das redes de apoio social que as pessoas fazem parte.

Como afirmam Marra e Feijó (2004), na rede de apoio social é importante ser, concomitantemente, semelhante e diferente, pois essa dinâmica das relações sociais fortalece as relações e das pessoas que fazem parte dela. Portanto, quando o/a jovem escolhe seus próprios caminhos e passa a ter a própria perspectiva de vida validada pela rede social que constitui, esse processo contribui tanto para o desenvolvimento individual, quanto para a afirmação da identidade (Marra & Feijó, 2004).

O presente relato de pesquisa não parte da epistemologia construtivista e construcionista social, mas dialoga com tais perspectivas, na medida em que considera a realidade como produto da ação e da percepção do sujeito no mundo em que vive. Percepção e ação mediadas inexoravelmente pela linguagem, no convívio social. Neste sentido, vale destacar que um importante fundamento destas abordagens com as quais aqui se dialoga diz respeito à noção de rede social. As características

estruturais da rede social incluem a quantidade de pessoas com as quais o sujeito tem contato social; a densidade e a qualidade destes contatos, que se refere à ligação entre pessoas e destas com instituições e grupos; composição da rede, que incluem familiares, amigos, conhecidos; dispersão das redes, que variam entre as limitadas a determinados territórios e lugares, ou até mesmo a um bairro ou uma comunidade, ainda que dispersas geograficamente. Outro elemento referente às características das redes sociais diz respeito à heterogeneidade ou à homogeneidade dos membros, em que o grau de semelhança entre os indivíduos, como a idade, a condição socioeconômica, são elementos fundamentais a serem considerados (Sluzki, 1998).

As narrativas produzidas no âmbito desta pesquisa permitiram à equipe uma fértil fonte de material para análise, assim, na medida em que cada informante contextualizava sua história escolar, ia-se delineando algo próximo à concepção de mapa de rede social* (Sluzki, 1998), mostrando proximidades e distâncias de pessoas significativas no âmbito familiar, na escola, na vizinhança, nas relações de amizades, a partir das instituições as quais o/a jovem tinha e tem acesso. Este mapeamento permitiu visualizar a teia relacional em que o/a jovem esteve envolvido/a nas situações de homofobia no período escolar, compreendendo quem são as pessoas significativas para ela naquelas situações, por meio das diferentes inter-relações que se estabeleceram em todo o contexto envolvido. Neste sentido, no que se refere ao apoio de pessoas significativas em relação às situações vividas no período escolar, não há relatos de qualquer manifestação de suporte, direto ou indireto, seja por parte da escola, seja por parte da família, frente às “piadinhas”

ou à injúria em relação à diversidade da orientação sexual ou à identidade de gênero destes/as jovens. A rede de relações sociais estabelecida por esses/as jovens durante o período escolar – especificamente no que se refere às pessoas com as quais esse/a jovem pode assumir livremente sua identidade de gênero como transexual e/ou orientação sexual do desejo não-heterossexual – fica exclusivamente restrita a amigos/as (também não-heterossexuais), quando não, reclusa e limitada ao universo do “armário”**.

Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. (...) O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (Sedgwick, 2007, p. 22).

No caso dos/as jovens interlocutores dessa pesquisa, as redes sociais familiares, por exemplo, não foram acionadas para o enfrentamento à homofobia no contexto escolar, exatamente porque a família, assim como a escola, é uma instituição forjada no seio de uma sociedade homofóbica e,

* Ainda que não tenhamos intencionalmente procurado abordar os cinco quadrantes do chamado “mapa de rede”: família, amizades, relações de trabalho, relações comunitárias e relações com sistemas de saúde (Sluzki, 1998); elementos relacionados a eles apareceram, em maior ou menor grau, nas narrativas das/os informantes da pesquisa.

** “Armário” é, ao mesmo tempo, uma categoria analítica, trabalhada no âmbito acadêmico por Eve Sedgwick (2007); e também, uma categoria nativa, usada por pessoas LGBT para designar a situação de anonimato das identidades e de invisibilidade das práticas sociais-sexuais, enquanto pessoas LGBT, no âmbito da vida pública. Este termo aponta o armário, enquanto categoria analítica, como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas; mas também, de heterossexuais em seus privilégios de visibilidade de suas práticas sociais-sexuais e de hegemonia de valores da heterossexualidade compulsória. Nesta perspectiva, o armário não é algo exclusivo da vida de pessoas homossexuais (Sedgwick, 2007), contemplando um complexo e generalizado sistema de (in) visibilidade e (des)ocupação da vida pública.

portanto, tão atravessada e constituída pelo preconceito quanto esta. Enquanto jovens heterossexuais encontrariam, frequentemente, uma abertura para falar acerca das “piadas”, ofensas e injúrias sofridas na escola, em relação a qualquer outro marcador social (discriminações por condição econômica, por raça/etnia, por religião, ou por residir em um bairro estigmatizado na cidade, etc.) com o marcador de gênero – que remete à orientação do desejo sexual e à identidade – ocorre que, o/a jovem que sofreu a injúria, não encontra na rede social familiar a abertura para expor tranquilamente sua condição não-heterossexual. Consequentemente, não se encontrará à vontade para compartilhar com seus familiares as violências sofridas na escola, violências essas atreladas a essa condição.

Isso se deve ao fato de que assumir sua orientação sexual ou identidade de gênero, remete à visibilidade de uma identidade erótica. Então, em uma situação de “saída do armário”, seja para um amigo, uma amiga, um professor, ou parentes, é fundamental considerar o que Eve Sedgwick já constatou acertadamente: neste processo que envolvem situações de assumir-se perante um outro que lhe é significativo, “a identidade erótica da pessoa que assiste à revelação está provavelmente implicada na revelação e, portanto, será perturbada por ela” (Sedgwick, 2007). A autora continua afirmando que:

Isso é verdadeiro, em primeiro lugar e em geral, porque a identidade erótica não deve ser nunca circunscrita em si mesma, não pode ser nunca não relacional, não deve ser percebida ou conhecida por alguém fora de uma estrutura de transferência e contra-transferência. Em segundo lugar, e de maneira específica, é verdadeiro porque as incoerências e contradições da identidade homossexual na cultura do

século XX respondem – e, portanto, evocam – as incoerências e contradições da heterossexualidade compulsória (Ibid., 39-40).

A escola – enquanto instituição que reproduz a lógica normativa da heterossexualidade compulsória – funciona efetivamente como dispositivo de perpetuação da invisibilidade e deslegitimação das múltiplas e variadas formas de exercício pleno e sadio da sexualidade. Ainda no que se refere a “sair do armário”, a pesquisadora Guacira Lopes Louro afirma que a escola é:

(...) sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (Louro, 1999, p. 30).

O perfil das escolas que os entrevistados estudaram era bastante diferente, bem como a maneira que se sentiam diante desse contexto. Este variava desde o cenário militar, público e particular, onde apenas uma entrevistada relatou como se sentia bem dentro da escola, dizendo ter sido sua educação a causa máxima de sua vontade de ser professora. No que se refere ao papel da escola no combate à homofobia, constatou-se que todos/as os/as participantes da pesquisa entendem que a escola não deve agir de maneira a manter a heterossexualidade como única possi-

bilidade de exercício legítimo da sexualidade dos/as alunos/as, mas sim, trabalhar, desde muito cedo, com as crianças, as diferentes e múltiplas possibilidades de exercício da sexualidade que existem em nossa sociedade.

“Eu acho que a escola seria no sentido de educar mesmo desde cedo as crianças assim, pra mostrar que o certo não é ser hetero assim, que não tem certo nem errado entendeu? que ser hetero acaba que culminou que é o que a sociedade escolheu como certo, mas, que não é certo sabe, não tem certo na sexualidade assim, e eu acho que a escola tinha que ter esse papel porque você crescendo com essa concepção diminui muito o preconceito, assim, porque você crescendo achando que cada um pode ser livre pra fazer o que quer porque você vai estranhar quando você ver dois homens de mão dadas ou quando você ver uma pessoa do sexo masculino que age de maneira afeminada, independente dela ser gay ou não; ou uma mulher que tem um comportamento dito masculino, assim, independente da orientação do desejo dela, sabe.”

(Luca, 21 anos)

Como afirmam Fernando Pocahy e Henrique Caetano Nardi (2007), a problemática da livre expressão da sexualidade como um direito de cidadania é bastante pertinente no contexto brasileiro, pois, nas palavras dos autores, “as marcas da desigualdade social reforçam aquelas da discriminação ligada à orientação sexual e às performances de gênero” (Pocahy & Nardi, 2007, p. 47). Nesta perspectiva, os fragmentos de fala destacados permitem problematizar em suas enunciações as análises propositivas trazidas por Judith Butler, em sua tentativa de

desnaturalizar o gênero, como estratégia de combate à violência normativa que encontra nas instituições sociais, sobretudo, na família e na escola, dispositivos de produção de verdades que regulam a vida social.

A escola se processa efetivamente enquanto instituição heteronormativa por excelência, uma vez que não se encontra fora dos pressupostos impetrados pelas interpelações cotidianas acerca da sexualidade que atribuem um caráter natural e evidente à heterossexualidade (Pocahy & Nardi, 2007). Assim, a reiteração da norma corpo-gênero-sexualidade, base para a heteronormatividade, se institui no ambiente escolar por meio da regulação do gênero, como forma de garantir a ordem heterossexual.

“Ah, eu acho que devia, tipo assim, as professoras deviam explicar, esclarecer pras crianças, que isso é uma coisa normal assim, a gente não deve... é uma coisa comum, não deve agir com... tipo, com medo, com repressão, com surpresa por uma pessoa gostar de uma pessoa do mesmo sexo.”

(Breno, 20 anos)

“Eu acho que é essencial né, e acho que é o lugar onde você tá formando pessoas, então é ali que você tem que discutir tudo, tudo que você puder discutir você tem que discutir da melhor maneira possível sem nenhuma visão preconceituosa, mostrando todos os lados, porque é dali que vão sair os cidadãos e é ali que você tem que formar pessoas que não façam esse tipo de distinção.”

(Tatiana, 19 anos)

Considerando que as práticas sexuais tidas como não normais, ou seja, fora da norma heterossexual, colocam em xeque a estabilidade do gênero, é

possível entender o lugar de abjeção em que elas se encontram no âmbito escolar, em termos de uma sexualidade possível e legítima de ser experienciada, naquilo que Judith Butler define como a possibilidade de uma vida inteligível e vivível.

“Bom, a escola, primeiro, deveria considerar a homofobia como um tema transversal de suma importância, sabe? É importante falar também de sexualidade, de árvores, de meio ambiente, mas a homofobia tá aí, cada vez mais eminente sabe e se encontram muito alunos homossexuais dentro da escola sabe, e eles passam por muita coisa. Então, eu acho que tem que ser feito um trabalho, entendeu? Pelo menos, se fala muito em semanas culturais dentro das escolas, então, deveria é financiar esse tema. Deveria propor esse tema pros alunos, trabalhar coletivamente com as pessoas que se assumem assim dentro da escola, ajudar aqueles alunos que ainda não se descobriram e que têm medo... entendeu, de se assumirem por conta do comportamento dos alunos entendeu, então eu acho que a escola deveria sim propor a homofobia como um tema bem eminente, com uma importância em um dos temas transversais.”

(Diana, 23 anos)

Sem dúvida, uma das expressões mais fortes da heteronormatividade é a homofobia. Entretanto, é importante destacar que o termo “homofobia” apresenta problemas do ponto de vista analítico, pois remete à ideia de “fobia”, ou seja, a algo inerente às instâncias psíquicas, da ordem do não racional ou do inconsciente, restringindo o problema da violência normativa de gênero e da sexualidade ao âmbito individual.

“Hoje em dia é essencial a escola participar disso e ter uma postura em prol, sabe, pra ajudar. Sabe, percebendo, tipo assim, tentando não reproduzir padrões. O que acontece, eles só reproduzem padrões pras pessoas. Igual eu, por exemplo, quando minha mãe falou comigo, eu achei que eu que tava errado. E a escola reforçava isso, essa coisa de que eu era errado. Na época, tipo assim, todo o ensino já estava voltado pra um padrão, um padrão hetero, que já existe. Quando se tem uma coisa assim, não um trauma, mas passa por uma coisa dessas, e chega dentro da escola, e a escola só reforça isso, você se sente mais pressionado a se enquadrar. E se você não consegue se enquadrar, se sente cada vez mais, sei lá, desvinculado de tudo que tá acontecendo, meio fora de tudo, você não pode participar, né? Então, eu acho que a escola é essencial tentar modificar esse aspecto. Ainda mais com uma criança, assim, desde cedo, você mostrar pra criança que existem várias possibilidades, que possibilidade não é uma só, não um par ou, enfim, homem e mulher. Mas que existem várias outras possibilidades, não só com relação a sexualidade, mas com outras coisas, que possibilidades existem e são várias e nenhuma delas tá errada ou certa, são possibilidades. Acho que se a escola procurasse ensinar dessa forma e criar um ambiente de possibilidades, seria muito mais interessante e produtivo, pra todo mundo.”

(Marcos, 24 anos)

Para Marilena Chauí (2007), o espaço público no Brasil tem se caracterizado como hierarquizado e autoritário. Considerando que, na sociedade brasileira, a desigualdade social crescente estrutura-se hierarquicamente, a

autora caracteriza o autoritarismo no contexto brasileiro no âmbito político e no social. Portanto, para esta filósofa, além do autoritarismo caracterizado como fenômeno político, que afeta visivelmente o Estado em temas presentes na arena pública, há também que se considerar o autoritarismo da própria sociedade brasileira, uma vez que dessa sociedade provêm, também de modo bastante explícito, diversas manifestações de autoritarismo social. Essa lógica autoritária também se manifesta no contexto escolar, o qual promove compulsoriamente a heteronormatividade, agindo, na maioria das vezes de modo discriminatório e punitivo, contra as pessoas não-heterossexuais. De acordo com Prado e Machado (2008, p.24), “as práticas e sujeitos homossexuais permaneceram posicionados em condições subalternas no discurso hegemônico contemporâneo, fomentando a formação do preconceito contra homossexuais como um importante mecanismo de manutenção de hierarquias sociais, morais e políticas”. A escola perpetua esse processo de hierarquização, seja de classe, gênero, raça e sexualidade, mas ao mesmo tempo a escola é portadora do papel de despertar em seus alunos uma consciência crítica mediante o que ocorre em nossa sociedade, e é dever da escola dar subsídios para que os estudantes possam desconstruir conceitos que os levem a julgar sem conhecer, saber, entender. A escola deve discutir sobre as possibilidades de sexualidade existentes, sobre os direitos das minorias sexuais e o preconceito que gira em torno dessa temática.

Uma consequência marcante da violência homofóbica na vida de um entrevistado foi que impulsionou sua busca por alto rendimento acadêmico, para, dessa forma, sentir-se “tão bom quanto qualquer outro”.

“Acho que o que marca sempre, tipo assim, é que eu sempre busquei muito mostrar que eu sou capaz, assim, através do estudo. A marca que me trás, de ser homossexual dentro da escola, é essa coisa de me impulsionar a estudar, de tipo assim, eu querer mostrar que eu sou tão capaz como qualquer outra pessoa. Sabe, durante muito tempo isso serviu pra tipo assim, dar sentido de enfrentar. Dessa forma, de já virar pra pessoa que me agrediu, com desdém, e falar assim: eu sou muito mais inteligente que você. Esse tipo de coisa. A marca que me deixou foi uma marca positiva, de certa forma, porque me ajudou. Hoje eu estudo numa universidade federal, acho que porque eu estudei muito.”

(Marcos, 24 anos)

Os demais entrevistados disseram que não possuem marcas da violência homofóbica no período escolar, mas, em contrapartida, contam que lembram até os nomes das pessoas que lhes injuriavam. Também se constatou pela análise dos relatos, a vulnerabilidade desses/as jovens. Seja em âmbito programático, em relação ao desamparo institucional que tais jovens se encontram, diante da impotência e conivência das escolas frente às situações de injúria e/ou agressão decorrente do preconceito homofóbico; seja em sua dimensão social, em que a vulnerabilidade se apresenta na ausência de redes de apoio social vinculadas à família ou à própria escola, enquanto instituições sociais responsáveis pela proteção às crianças e às/aos adolescentes, inclusive aqueles/as que escapam às normas de gênero e à heterossexualidade compulsória. Neste sentido, considerando, portanto, que a identidade é construída e reconstruída através de outros que nos são significativos – familiares,

vizinhos, amigos, inimigos, conhecidos, companheiros e todas aquelas pessoas com quem nos relacionamos e, portanto, é produto dessas experiências de relação, então, esses “outros”, fazem parte da nossa construção cotidiana de relacionamentos enquanto co-constructores de nossas próprias identidades (Sluzki, 1998). Sendo assim, a escola constitui um dispositivo poderoso na emergência de universos relacionais livres do sexismo e de seus efeitos de poder, dentre os quais está a homofobia e suas sequelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apontam que a homofobia, enquanto sistema de opressão e de hierarquias, atravessa as relações escolares de modo a naturalizar e invisibilizar as situações de violência vivenciadas. Os/as jovens só conseguem identificar tais situações passadas, vividas em seu período escolar, como sendo atos de homofobia, tempos mais tarde. Quando mais seguros de sua identidade de gênero e de sua orientação sexual. A análise aponta o caráter político de construção da identidade e suas implicações nas percepções que jovens têm das experiências vivenciadas.

De modo geral, os/as informantes designam a escola como uma instituição que reproduz as normas de gênero e que sua função social tem de ser repensada de modo a problematizar institucionalmente – nas arquiteturas escolares, nos currículos, na postura de professores/as e gestores/as – tais normas, promovendo uma educação em que todos e todas possam estar igualmente integrados. Outro ponto problematizado pelos/as informantes da pesquisa, diz respeito à necessidade de capacitação dos/as educadores/as para lidar com questões relacionadas à se-

xualidade e sua diversidade e complexidade, de modo livre de dogmas religiosos ou preconceitos de senso comum. Neste sentido, foram enunciados como estratégias possíveis a realização de cursos preparatórios “para toda a escola saber lidar com as diferentes formas de preconceito e discriminação” e também, a promoção, no interior das escolas, de mecanismos que acolham e apurem as denúncias dos alunos alvo de discriminação, instâncias institucionais da própria escola que proteja alunos/as LGBT e, quaisquer alunos/as, da cultura de ódio e da violência de gênero.

O estudo descrito neste artigo indica a relevância de se favorecer a promoção de discussões sobre as múltiplas possibilidades de exercício da sexualidade, também acerca de enfrentamento à discriminação contra pessoas LGBT. Nesse sentido, evidencia a importância de se implantar nas escolas dispositivos de identificação e combate à homofobia contra jovens, quando perpetrada tanto no contexto escolar, quanto no contexto familiar.

Segundo Abramovay, Cunha & Calaf (2009), “toda política pública deveria ser embasada em conhecimentos concretos sobre a realidade, advindos de instrumentos como pesquisas e diagnósticos”. Sendo assim, este estudo foi pautado visando possíveis encaminhamentos para a formulação de políticas públicas, desde a Educação Básica até o Ensino Médio, como a retirada de conteúdos discriminatórios e preconceitos dos currículos, a criação de mecanismos de acolhimento à queixa e apoio a alunos/as que sofrem violência homofóbica. Além de cursos de formação continuada, para que professores/as consigam lidar melhor com essas questões. Pois, apesar dos resultados da pesquisa constatarem contextos de vulnerabilidade indivi-

dual, social e programática, no que se refere à violência homofóbica no âmbito institucional escolar, os mesmos resultados permitem problematizar ações de enfrentamento ao problema da homofobia nas escolas; colaborando com profissionais que trabalham com essa questão, criando estratégias na área da educação e também no campo de atuação de psicólogos/as, além da exigência de políticas públicas que proporcionem as condições adequadas para o atendimento de jovens que sofrem algum tipo de injúria ou discriminação por sua orientação sexual, ou identidade de gênero, nas escolas.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P.** (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana_RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal_SEEDF.
- Allen, L., Glick, A., Beach, R., & Naylor, K.** (1998). Adolescent Health Care Experience of Gay, Lesbian, and Bisexual Young Adults. *Journal of Adolescent Health, 23*(4), 212-220.
- Altmann, H.** (2003). Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu, 21*, 281-315.
- Aun, J., Vasconcelos, M. J., & Coelho, S. V.** (2005). *Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais*. Belo Horizonte: Ophicina de Arte e Prosa.
- Borrillo, D.** (2001). *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bosi, E.** (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Brasil.** Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais. Brasília, DF.
- Butler, J.** (1997). *The psychic life of power-theories in subjection*. California: Stanford University Press.
- Butler, J.** (2005). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J.** (2006). *Défaire le Genre*. Paris: Editions Amsterdam.
- Castro, M. G., Abramovay, M., & Silva, L. B.** (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco.
- Chauí, M.** (2007). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Dabas, E., & Najmanovich, D.** (Orgs.). (1995). *Redes: el lenguaje de los vinculos hacia la reconstrucion y el fortalecimiento de la sociedade civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Soares, M., Feijó, M. R., Valério, N. I., Siquieri, C. L. S. M., & Pinto, M. J. C.** (2011). O apoio da rede social a transexuais femininas. *Paidéia, 21*(48), 83-92.
- Dias, M. B.** (2006). *União homossexual: o preconceito e a justiça*. (3a Ed). Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Eribon, D.** (2008). *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud.
- Esteves de Vasconcellos, M. J. E.** (2005). Pensamento sistêmico novo-paradigmático: novo paradigma por quê? In J. G. Aun, M. J. Esteves de Vasconcellos, & S. V. Coelho (Orgs.), *Atendimento de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos* (pp. 71-142). Belo Horizonte: Ophicina da Arte & Prosa.
- Feijó, M. R.** (2002). *Roupa suja só se lava em casa? A importância da rede*

- social no trabalho psicoterapêutico*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Foucault, M.** (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M.** (2002). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M.** (2006). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gimeno Sacristán, J., & Peréz Gómez, A. I.** (2000). *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED.
- Gomes, N. L.** (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, 21: 40-51.
- Grandesso, M.** (2000). *Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Junqueira, R.** (2007) O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *Anais do Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas*, Rio Grande, RS, Brasil, 3.
- Lancaster, R.** (1999). "That we should all turn *queer*?": homosexual stigma in the making of manhood and the breaking of a revolution in Nicaragua. In R. Parker, & P. Aggleton (Orgs.) *Culture, society and sexuality: a reader* (pp. 97-115). Londres: UCL.
- Louro, G. L.** (1999). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro. (org). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marra, C., & Feijó, M. R.** (2004). Mapas das redes culturais: Um instrumento para o trabalho com famílias e casais em contexto de migração. *Família e Comunidade*, 1(2), 26-42.
- Marre, J.** (1991). História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, 3(3), 89-141.
- Martins, D. A.** (2010). Os paradoxos da experiência do armário entre jovens gays e lésbicas: um estudo psicossocial. Belo Horizonte. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Meihy, J.C.S.B.** (2002). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.
- Meyer, Z.M., & Borges, D.E.** (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 16(58), p. 59-76.
- Parker, R., Pimenta, C., & Terto Jr., V.** (Orgs.) (2004). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde* (pp. 84-94). Rio de Janeiro: ABIA.
- Pocahy, F. A., & Nardi, H. C.** (2007). Saindo do armário e entrando em cena: sexualidades, juventudes e vulnerabilidades sociais. *Revista Estudos Feministas*, 15, 45-66.
- Prado, M. A., & Machado, F. V.** (2008). *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Perucchi, J.** (2012) Para uma análise sobre a incorporação de disposições normativas de prescrição dos corpos na contemporaneidade. *Bagoas*, 6(7), 81-97.
- Rios, R.R.** (2001) A discriminação por gênero e por orientação sexual. Seminário Internacional as minorias e o Direito. Brasília. Recuperado em 07 de agosto, 2012, de <http://www.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo05.pdf>. p.156.
- Rios, L.** (2003). Parcerias e práticas sexuais de jovens homossexuais no

- Rio de Janeiro. *Cadernos Saúde Pública*, 19(2), 223-232.
- Rios, L.** (2004). *O Feitiço de Exu - Um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblecistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Rubin, G.** (1993). *Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. Lesbian and gay studies reader*. Nova York: Routledge.
- Sedgwick, E. K.** (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54.
- Silva, C., Gonçalves, D., Pacca, J., & Hearst, N.** (2004). Jovens homens que fazem sexo com homens – comportamento sexual e antiretrovirais em São Paulo. In: Rios, L. F.; Almeida, V.; Parker, R., Pimenta, C., Terto Jr., Veriano. *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA.
- Sluzki, C. E.** (1998). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Soares, M.; Feijó, M.R.; Valério, N.I; Siquieri, C.L.S.M., & Pinto, M.J.C.** (2011). O apoio da rede social a transexuais femininas. *Paidéia*, 21(48), 83-92.
- Souza, E.** (2006). Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, 26, 169-199.
- Taquette, S., Vilhena, M., Santos, Ú., & Barros, M.** (2005). Relatos de experiência homossexual em adolescentes masculinos. *Ciência e saúde coletiva*, 10(2), 399-407.