

O PROFESSOR E O ARMÁRIO: LUGARES DE SABER, PODER E RESISTÊNCIA NA ESCOLA

THE TEACHER AND THE WARDROBE: PLACES OF KNOWLEDGE, POWER AND RESISTANCE IN THE SCHOOL

**Eliana Peter Braz
Jarbas Vieira
Denise Bussoletti**

Universidade Federal de Pelotas



Resumo

Neste artigo apresentamos uma análise parcial de um trabalho que vem sendo desenvolvido através de uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores gays de uma escola da rede privada de ensino de uma cidade ao sul do estado do Rio Grande do Sul. Na coleta dos dados utilizamos entrevistas individuais, semi-estruturadas e no processo de análise empregamos a perspectiva da análise textual temática. Enfocamos as relações de saber, poder e resistência no ambiente escolar através das negociações que os professores não heterossexuais fazem com a heteronormatividade. Abordamos a política e a identidade gay e lésbica, as relações entre a escola, a heteronormatividade e a atuação do professor, a discriminação e a homofobia na e para a escola, como também as negociações e o jogo das identidades verificados nesse contexto, ressaltando as implicações existentes entre o professor e a heteronormatividade/heterorracionalidade. Concluímos defendendo, metaforicamente, o armário como um lugar de resistência, saber e poder, atestando o quanto os limites entre público e privado, conhecimento e ignorância sustentam as práticas discursivas na modernidade, permitindo rever a escola e seus lugares ocultados/ocultos pelo desejo e/ou pela realidade.

Palavras- Chave: heteronormatividade. Identidade gay e lésbica. Escola.

Abstract

In this paper we present a partial analysis of a work developed through a research of qualitative type with gay teachers in a private school in a city in the south of Rio Grande do Sul. We applied individual and semi-structured interviews to collect data and used the perspective of thematic textual analysis to the very analysis process. We focused on the relations of knowledge, power and resistance in the school environment by means of negotiations non heterosexual teachers establish with heteronormativity. Then, we approached the gay and lesbian policy and identity, the relationship between school, heteronormativity and the teacher work, discrimination and homophobia inside and related to the school, as well as the negotiations and identity game perceived in that context, highlighting the existent implications between teacher and heteronormativity/heterorrationality. So, we conclude defending the wardrobe as a metaphorical place of resistance, knowledge and power, stating how the boundaries between public and private, knowledge and ignorance sustain discursive practices in modernity, allowing to review the school and their hidden places by desire and/or reality.

Keywords: Heteronormativity. Gay and lesbian identity. School.

Considerações Iniciais

Eis a aposta do trabalho que pretendo realizar, que não é de forma alguma um trabalho antipsicanalítico, mas que tenta retomar o problema da sexualidade, ou melhor, do saber sobre a sexualidade a partir não do desconhecimento pelo sujeito de seu próprio desejo, mas da superprodução de saber social e cultural, o saber coletivo sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2006b p. 60).

Em “A História da Sexualidade: a vontade de saber” (2009), Foucault afirma que a sexualidade é uma concepção histórica, social e cultural e que os saberes sobre as sexualidades são produzidos discursivamente e contribuem para a manutenção de relações de poder específicas. A relação entre pessoas do mesmo sexo sempre existiu nos diversos períodos e contextos históricos, o que muda são as formas como as sociedades consideram e significam aqueles que estão envolvidos nessas relações. O autor declara que a criação dos conceitos de homossexualidade e de homossexual são invenções do século XIX necessárias para os processos sociais de regulação e normalização. A partir de 1870, a definição de homossexual emerge nos discursos médicos e jurídicos, não como alguém que participa de atos sexuais com pessoas do mesmo sexo, mas como uma *espécie*, um tipo de pessoa que assume uma identidade específica.

Assim, a expressão *heterossexualidade* teria sido concebida após a definição de *homossexualidade*, sendo a primeira derivada da segunda. Essa genealogia destaca a interdependência entre os termos e traz a possibilidade de se pensar em uma inversão hierárquica entre os termos. Essa suposição por si não parece produtiva, mas a ideia de desnaturalização dessa hierarquia, sim. A partir dela, fica claro que tanto a heterossexualidade como a homossexualidade são contingentes, dependem dos contextos histórico-culturais. A lógica moderna compreende a heterossexualidade como natural, como norma e a homossexualidade como sua oposição. A heterossexualidade sendo naturalizada, não requer explicação, sendo exigida da homossexualidade (ou outras formas de sexualidades) a necessidade de justificar-se, de explicar-se, de definir-se a partir da concepção de heterossexualidade.

Estamos imersos, somos educados, criados, constituídos em uma sociedade ocidental, judaico-cristã, capitalista.

[...] há muito tempo entre nós o cristianismo deixou de ser mera questão de dogma e fé, passando a constituir-se como conjunto de valores e cultura, além de ética que implica modos de vida, formas de subjetividade e modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros (PRADO FILHO, 2006, p.139).

Absorvemos a cultura de nosso tempo e, com ela, essas categorias, há, portanto, uma convenção de códigos morais centrada na verdade do sexo que perpassa nossa educação e é extremamente difícil pensarmos fora desse sistema. O que nos é possível é negociar com a norma, torcê-la, adequar “objetivos e ambições pessoais e

objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizados” (ROSE, 1998, p. 43). Desnaturalizar essas categorias é, antes de descrevê-las, contextualizá-las sócio-historicamente. Assim, é possível compreendê-las e desconstruir a concepção hierarquizada de uma e de outra.

No final do século XIX e início do século XX, “o homossexual foi patologizado como um tipo perverso ou desviante, um caso de desenvolvimento interrompido, um caso passível de tratamento, em suma, uma aberração à norma heterossexual” (SPARGO, 2006, p. 19).

Foucault destaca que a associação da homossexualidade com a ideia de perversão e os discursos médicos e jurídicos produzidos com o intuito de controle social a respeito das sexualidades induziram a constituição de um “discurso reverso”: “a homossexualidade começou a falar em seu próprio nome, a exigir que sua legitimidade ou ‘naturalidade’ fossem reconhecidas, muitas vezes no mesmo vocabulário, usando as mesmas categorias pelas quais eram medicamente desqualificadas” (FOUCAULT *apud* SPARGO, 2006, p. 20).

Nesse período, começa a se esboçar a política de identidades sexuais, que critica a assimilação de valores/comportamentos/instituições normalizados pelo heterossexismo e, de certa forma, pretende definir heterossexualidade e homossexualidade como categorias estáveis, distintas, coerentes, radicalmente opostas e interdependentes.

Considerando isso, o objetivo deste artigo é explorar as categorias de heterossexualidade e homossexualidade, discutindo as relações de saber, poder e resistência estabelecidas no ambiente escolar através das negociações que os professores não heterossexuais fazem com a heteronormatividade, a fim de viabilizarem sua atuação profissional. A perspectiva metodológica que embasa a discussão se fundamenta nos pressupostos que caracterizam uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada com professores gays de uma escola particular de uma cidade ao sul do Rio Grande do Sul.⁶ Ressaltando que no processo de coleta dos dados foram utilizadas entrevistas individuais, semiestruturadas e o processo de análise empregou a perspectiva da análise textual temática.

O texto está estruturado de acordo e na ordem das seguintes seções: Políticas e identidades gay e lésbica, as relações entre a escola, a heteronormatividade e a atuação do professor, a discriminação e a homofobia na e para a escola, como também as negociações e o jogo das identidades que se verificam nesse contexto, pontuando

⁶ Essa instituição apresenta-se como uma escola tradicional, de origem lassalista, que, a partir de 2004, passou a ser administrada por empresários locais, após uma crise financeira e administrativa amplamente divulgada nos meios de comunicação. Mesmo depois de desvinculada da congregação lassalista, manteve a imagem de instituição com valores cristãos, preservando inclusive sua capela e estimulando atividades de cunho religioso (como missas comemorativas, celebração de primeira eucaristia etc.). Contratou professores de competência reconhecida na cidade e desenvolveu projetos de cunho artístico e cultural, além de realizar algumas reformas em seu espaço físico (NEVES, 2012). Dentre esses professores contratados, estão alguns que fizeram parte desta pesquisa.

através das implicações existentes entre o professor e a heteronormatividade/ heteroracionalidade. Nas considerações finais, as negociações que os professores não heterossexuais realizam é condensada através da metáfora do armário como um dos lugares de resistência, saber e poder na e para a escola.

Políticas e identidades gay e lésbica

Os movimentos de liberação gay e lésbica da década de 1970 estruturaram-se a partir de um modelo étnico de comunidade e diferença cultural, estabelecendo as identidades gay e lésbica como um grupo minoritário legítimo, como uma forma estratégica de garantir os direitos de cidadania para indivíduos gays e lésbicas dentro do sistema social existente. O principal elemento de identificação nesse modelo seria o desejo por pessoas do mesmo sexo, o que rapidamente se tornou um problema, visto que essa identificação desprezava outros aspectos culturais, como raça, classe social, comportamentos diferenciados, etc. e instalava uma normativa para a homossexualidade:

O acesso das minorias sexuais aos direitos civis possui como contrapartida a aderência de suas economias afetivas e eróticas ao modo de vida heterossexual: hierarquização das posições sexuais (ativos e passivos), amor romântico, matrimônio, família, contratos, mercados gays etc. (RODRIGUES, 2010, p. 34-35).

Já no início dos anos 1980, o questionamento desse binarismo “heterossexual x homossexual” ganhou força nos debates, especialmente nos estudos lésbicos. Se, em âmbito coletivo, essa categorização legitimava a luta por direitos civis, no âmbito individual, não representava o desejo e a performance de sujeitos que não se enquadravam na prescrição homo ou heterossexual.

A epidemia de AIDS instalou uma crise na política de identidades, pois ressaltou a sua ambivalência: ao mesmo tempo que promovia a garantia de direitos civis, também sancionava discursos homofóbicos, que usavam a ideia de “comunidade” como grupo de risco. Criou-se, nesse ínterim, uma oportunidade para repensar radicalmente a constituição cultural e psíquica da própria subjetividade. De certa forma, as noções de identidade, política, comunidade e agência foram remodeladas. A necessidade de resistir ao discurso acerca da relação entre homossexualidade e AIDS contribuiu significativamente para construir uma outra perspectiva sobre as formas de articulação política de gays e lésbicas, gerando também condições para que o termo *queer*⁷ se tornasse expressivo nesse contexto. A partir dessas discussões sobre identidades gays e lésbicas, cada vez mais estruturadas dentro e fora do meio acadêmico, emergiu o que se convencionou chamar “Teoria *Queer*”, que abrange estudos de várias áreas humanas e analisa os processos de normalização das sexualidades, dos movimentos sociais e dos modos de vida. As análises de Foucault sobre as relações entre saber, poder e sexualidade foram “o mais

importante catalisador intelectual da teoria *queer*” (SPARGO, 2006, p. 8).

O trabalho dos teóricos pós-estruturalistas implicou o que Stuart Hall chamou de “descentramento do sujeito cartesiano” e redefiniu a noção de identidade como “construção mitológica”, a qual busca correspondência em termos representacionais. Foucault foi o autor que mais especificamente tratou das questões de identidade relacionadas à sexualidade, enfatizando a sexualidade como um produto cultural e não uma condição natural e a construção da identidade como um efeito das relações de poder. Assim, as identidades sexuais não normativas não são simplesmente vítimas das relações de poder, mas produzidas nessas relações.

A partir da década de 1990, os movimentos homossexuais adotaram várias estratégias no intuito de “dissociar as imagens da homossexualidade do universo da epidemia da Aids” (CAETANO, 2006, p. 100). Nesse período, houve uma intensa proliferação de produtos culturais com temática *gay*, ressaltando a imagem de um sujeito bem sucedido e respeitável. “Os setores mercadológicos ao lado dos programas estatais de combate à Aids foram os maiores parceiros da reemergente visibilidade” (CAETANO, 2006, p. 100).

Ao mesmo tempo que essa visibilidade produziu maior aceitabilidade à condição *gay*, produziu também maior resistência por parte dos setores mais tradicionais da sociedade – instituições mais conservadoras se pronunciaram também mais abertamente sobre sua rejeição, organizam-se em ações de repúdio a essa visibilidade e até aos próprios sujeitos *gays*. São recorrentes, no parlamento brasileiro, as investidas da chamada Bancada Evangélica (composta por políticos ligados a igrejas) contra as ações governamentais a favor dos direitos civis de homossexuais e contra a homofobia⁸, assim como os inúmeros casos de violência contra homossexuais praticados diariamente.

Na conferência “A filosofia analítica da política”, Foucault (2006a) fala sobre os motivos que o levaram a se interessar pelos jogos de poder

Em todo caso, estamos em um desses momentos em que essas questões cotidianas, marginais, mantidas em um relativo silêncio, atingem um nível de discurso explícito, em que as pessoas aceitam não apenas falar delas mas entrar no jogo dos discursos e tomar partido em relação a elas. A loucura e a razão, a morte e a doença, a penalidade, a prisão, o crime, a lei, tudo isso faz parte do nosso cotidiano, e é esse cotidiano que nos parece essencial. (FOUCAULT, 2006a, p. 46).

É nas relações cotidianas que o autor propõe que se faça uma análise das relações de poder, em termos “de

⁷ Expressão em inglês utilizada originalmente para designar pejorativamente sujeitos homossexuais.

⁸ Como por exemplo: a suspensão do envio de material didático contra a homofobia para escolas públicas, brasileiras lançado em 2011; a difícil tramitação do PLC 122, que trata da criminalização da homofobia, entre outros assuntos, em 2012; o Projeto de Decreto Legislativo que busca alterar a resolução do Conselho Federal de Psicologia quanto ao tratamento da homossexualidade.

resistências ao jogo e de recusa do próprio jogo” (FOUCAULT, 2006a, p. 47).

Ainda sobre essas lutas, destaca:

Os pontos de partida foram sempre ínfimos e minúsculos: histórias de subalimentação, de desconforto nas prisões. E a partir desses fenômenos locais, desses pontos de partida muito particulares, e em determinados lugares, as pessoas se deram conta de que o fenômeno se propagava, e se propagava muito rapidamente, e incluía toda uma série de pessoas que não viviam a mesma situação nem tinham os mesmos problemas. Podemos acrescentar que essas resistências parecem relativamente indiferentes aos regimes políticos ou aos sistemas econômicos, às vezes mesmo às estruturas sociais dos países em que elas se desenvolvem (FOUCAULT, 2006a, p. 48).

Onde há poder, há resistência, ou seja, não há um poder que reprime, poder e resistência são produzidos no mesmo campo e são interrelacionados. O discurso reverso utilizado pela “espécie” homossexual, sobre que falávamos anteriormente é um exemplo desse processo, assim como as lutas dos movimentos sociais organizados e também os embates solitários de indivíduos que não se conformam à normatividade.

A escola, a heteronormatividade e a atuação do professor

Existem pontos de fuga nas relações de poder/resistência estabelecidas no ambiente escolar, os quais permitem pensar as táticas utilizadas por esses sujeitos para viabilizar sua atuação profissional como produtos dessas relações.

Em uma perspectiva foucaultiana, a escola é uma das mais importantes instituições disciplinares que atuam na regulação e governo de pessoas e de populações, e produz, através das relações de poder que a atravessam, saberes, discursos e subjetividades. “A disciplina fabrica indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Historicamente, a escola assume papel significativo na formação de meninos e meninas, de acordo com as conveniências do contexto sócio-histórico em curso. Assim, em diferentes períodos e contextos, é responsável pela produção “do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso, etc.” (LOURO, 2010, p. 90). Para tanto, lança mão de dispositivos, arranjos, técnicas e procedimentos específicos: a arquitetura, as práticas, o comportamento etc. são elementos que constituem a instituição escolar de acordo com os seus objetivos.

O espaço físico, a distribuição de carga horária das disciplinas, os conteúdos estudados remetem à formação de um sujeito que precisa se adequar a normas, a padrões de existência dentro de um sistema capitalista. Porém, “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano

[...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1998, p. 16), e a vida tem uma potência maior do que as normas, do que as instituições e, constantemente, surgem expressões diferentes, que fogem à regra, que impõem, de alguma forma, suas maneiras de ser e viver. Essas expressões diferentes provocam estranhamento dentro do grupo social em que ocorrem e também a necessidade de se repensar os regimes de verdade a que estamos acostumados.

Parafrazeando Michel Foucault (1979) quanto ao conceito de regime de verdade, é possível dizermos que cada rede de ensino, cada escola, cria seu regime de verdade como uma política geral da verdade. Institui com isso discursos que são legítimos e legitimadores da verdade – de sua verdade institucional, portanto, de sua ética. Esses discursos acionam “os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

A escola educa, sobretudo, para e através da heteronormatividade. Há, em geral, um silenciamento no discurso oficial em relação às sexualidades não normativas. Aqueles que não se adequam à norma aprendem a dissimulação como forma de sobrevivência, tentam tornar invisível um dos aspectos mais caros à existência, silenciam ou negam seu desejo. Mas, de forma mais ou menos evidente, as marcas das sexualidades estão impressas em seus corpos, e produzem, frequentemente, atitudes homofóbicas por parte de alunos, professores, servidores e equipe diretiva. Em muitos casos, a própria vítima é responsabilizada pela agressão, especialmente quando se trata de um aluno ou de uma aluna. Os professores e professoras não heterossexuais parecem sofrer um preconceito mais velado, porém não menos intenso. Os componentes do currículo que versam sobre as sexualidades têm forte apelo à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez indesejada; eventualmente são abordados aspectos relacionados ao prazer, ao amor, à vida; mas, geralmente, estes se referem a vivências heterossexuais, ficando outras formas de afetividade e sexualidade relegadas ao plano da tolerância.

No primeiro volume da História da Sexualidade, Foucault (2009) chama a atenção para os diferentes tipos de silêncios relacionados ao sexo quando desenvolve sua crítica à hipótese repressiva. Segundo o autor, a partir do século XVII, houve uma proliferação e não uma proibição de discursos a respeito do sexo com o objetivo de regular a conduta dos indivíduos e das populações.

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa mas, sobretudo, os elementos que

funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2009, p. 33-34).

Esse silenciamento faz parte de práticas discursivas que a escola produz a respeito das sexualidades. Se, por um lado, o discurso oficial negligencia as questões referentes às sexualidades, em especial, às sexualidades não normativas, o discurso do cotidiano as coloca em destaque. Os arranjos arquitetônicos, a organização das salas de aula, as atividades físicas diferenciadas para meninos e meninas, a valorização de alguns comportamentos em detrimento de outros a partir dos referenciais de gênero de alunos, professores e funcionários evidenciam o desejo, ainda hoje, de controle e disciplinamento de corpos.

O que Foucault relata em relação ao século XVIII não é muito diferente do que observamos nas escolas atuais:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. [...] falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. [...] É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2009, p. 36).

Fala-se – e muito – de sexualidades não normativas na escola, porém são os *enunciados ilícitos* que se destacam, a forma pejorativa como são identificados os sujeitos não heterossexuais, em uma tentativa de normatização. Isso fica explícito nas pesquisas de Abramovay (2009) e Perseu Abramo (2009): a homofobia é a forma de discriminação mais frequente no ambiente escolar. Pela estrutura dicotômica do pensamento moderno, a escola produz sexualidades legitimadas e não legitimadas, *corpos que importam* (nas palavras de Judith Butler - 2003) e corpos que não importam, que não têm importância – ou melhor, sua importância, a importância

de sua existência se dá pelo caráter opositivo. Eles existem para fazer o contraponto ao padrão. Por isso, são menosprezados, são concebidos como exemplos do que não se deve ser ou desejar.

A escola poderia ser um espaço potente para a contestação do discurso heteronormativo, mas, sem compromisso político para tratar desse tema, o que percebemos é a reafirmação constante desse discurso restringindo as possibilidades de se pensar as sexualidades também como produto cultural e não como um elemento dado por uma natureza humana.

A discriminação e a homofobia na e para a escola

A concepção da heterossexualidade como natural e, portanto, normal, em oposição à homossexualidade (ou outras sexualidades) induz a pensarmos essa como desvio da norma. Nos primeiros anos de escolarização, naquela fase da vida em que somos inseridos em um espaço de socialização intensa, onde serão aprendidos os códigos de civilidade e os valores sociais, em que procuramos ser aceitos pelo outro, as formas não normativas de viver a sexualidade são vistas como algo de valor menor, como algo desprezível.

Em pesquisa realizada a respeito de violências nas escolas do Distrito Federal (ABRAMOVAY, 2009), a homofobia destaca-se como o principal tipo de discriminação percebida no ambiente escolar. Os índices aumentam quando as questões da pesquisa questionam a existência de atitudes homofóbicas explícitas. “Quando se indaga aos alunos sobre a existência de discriminação em geral nas escolas, o índice de respostas dos alunos foi de 53,4%, [...], inferior aos índices relativos à homofobia [63,1%]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 189). As atitudes consideradas homofóbicas referem-se a reações a qualquer desvio do que é considerado norma para as identidades masculinas e femininas; qualquer comportamento que indique que o sujeito é ou parece ser homossexual basta para pôr em alerta a vigilância da heteronormatividade e acionar mecanismos de manutenção da norma, seja através de bem intencionados conselhos ou insultos, agressões e exclusões.

Outros aspectos abordados pela pesquisa de Abramovay (2009), como a pouca relevância atribuída por alunos, professores e equipe diretiva em relação a atitudes discriminatórias contra homossexuais, demonstram o quanto a heteronormatividade está naturalizada nas relações interpessoais na nossa sociedade e na escola mais especificamente.

Urge ressaltar que dentre todos os preconceitos presentes no ambiente escolar, a homofobia parece se revelar o mais forte. É possível fazer essa afirmação ao reparar que, ao contrário do preconceito racial ou por ser ou parecer pobre, que os alunos interpretam como falta de respeito, quando o assunto é homossexualidade, não há percepção de desrespeito. Afinal, quando passa uns boiola lá na rua, eu começo a rir. Eu falo, falo mesmo, não estou nem aí não. Mesmo quando há reconhecimento da existência do preconceito,

ele não é visto como um grave problema (ABRAMOVAY, 2009, p. 204).

A autora destaca ainda índices alarmantes de homofobia, quando questiona os alunos sobre que pessoas não gostariam de ter como colegas de classe. Respondentes do sexo masculino marcam 44,4% e do sexo feminino 14,9% para a categoria homossexuais (ABRAMOVAY, 2009, p. 194). A faixa etária dos respondentes influencia nas respostas, indicando que os mais jovens revelam maior preconceito do que os mais velhos.

Outra pesquisa, da Fundação Perseu Abramo, relativa ao período de 2008/2009, destaca que quanto maior a escolaridade menor o preconceito quanto às sexualidades não normativas. Analisando essa pesquisa, Gustavo Venturi argumenta que a escolaridade influencia em razão do contato com o diferente, quanto mais tempo na escola, maior esse contato. “Esse efeito não é porque o assunto [a homossexualidade] esteja nos programas pedagógicos. Se estivesse, o efeito seria maior. Mas o simples fato da convivência com a diversidade nas escolas faz com que isso se reflita em taxas menores” (CIEGLINSKI, 2011, s/p).

As duas pesquisas indicam que a discriminação contra a população LGBT é a mais frequente nos meios sociais onde foram realizadas. Venturini levanta duas hipóteses para explicar essa tendência:

[1.] A maior admissão de preconceito contra LGBT seria expressão de um preconceito efetivamente mais arraigado, mais assimilado e menos criticado socialmente. A alta disseminação de piadas sobre “bichas” “veados” ou “sapatonas”, por exemplo, e sua aceitação social, como atesta a presença cotidiana de personagens caricaturais em novelas e programas na TV, considerados humorísticos, também seriam evidências disso.”

[2.] a “natureza” da identidade sexual, para muitos vista como uma opção ou preferência – em contraste com as identidades “raciais” ou etárias que, de modo mais evidente, independem das escolhas individuais, sendo assim não passíveis de crítica (ao menos deste ponto de vista) e, conseqüentemente, mais incorreto discriminá-las. De fato, 31% discordam (25% *totalmente*) que “ser homossexual não é uma escolha, mas uma tendência ou destino que já nas nasce com a pessoa” e 18% concordam apenas *em parte* (só 37% concordam *totalmente*) com isso. Ora, se acho que é *gay* (ou *lésbica*) quem quer, posso considerar sua opção um erro e punir (discriminar) quem a faz (VENTURI, 2008, s/p).

Para a compreensão das dinâmicas de relações nas escolas, é importante observarmos as relações de gênero ali constituídas. A fixação de identidades sexuais e de gênero a partir de modelos constituídos pela heteronormatividade tem relevância no processo de disciplinarização dos sujeitos. De acordo com Judith

Butler (2003), o gênero é performativo. Assim, as normas para a conformação dos sujeitos em determinadas identidades são constantemente repetidas, em várias instâncias, em vários momentos, em várias circunstâncias, direta e/ou indiretamente, através da distinção e hierarquização de comportamentos como normais e/ou anormais, como adequados e/ou inadequados para determinada identidade.

Os debates sobre performatividade promovem uma desnaturalização das noções de sexo, gênero, sexualidade, corpo e identidades. Proliferando como um modelo explicativo - e estando sujeito a contestações e negociações - a performatividade gerou um compromisso renovado com os processos pelos quais as categorias de identidade que habitamos determinam o nosso conhecimento e as formas cotidianas de estar no mundo (JAGOSE, 2010, p. 91).⁹

As negociações e o jogo das identidades

Tendo em mente a possibilidade de negociação das normas dentro da matriz heterossexual, os estudos *queer* produzem um discurso favorável para se pensar as sexualidades não normativas não como vítimas de um sistema, mas como também produtoras de novas possibilidades de existência. Os processos de identificação e autoidentificação podem ser relativizados e redimensionados, exortando a singularidade do ser e não o seu engessamento. Ainda que os padrões de identidades deem a impressão de fixidez - e, de certa forma, tendam à estabilidade -, eles sofrem alterações - ainda que pouco perceptíveis em um primeiro momento - em contextos sócio-históricos diferentes.

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”. [...] ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações (ALVES, 2003, p. 66).

Estudos a respeito da constituição de feminilidades e masculinidades contemporâneas indicam mais fluidez nas identidades de gênero do que aquelas estabelecidas tradicionalmente por elementos relacionados estritamente a aspectos biológicos. As identidades femininas têm demonstrado isso mais visivelmente. Desde o início do século XX, mulheres vêm assimilando comportamentos e modos de pensar tradicionalmente tidos como masculinos (utilização de vestimentas, inserção no mercado de

⁹ Tradução livre.

trabalho, práticas de atividades sociais etc.). Hoje não causa espanto, por exemplo, uma mulher torcendo para um time de futebol ou uma menina andando de *skate* ou jogando futebol, já um homem que não gosta de futebol ou um menino brincando com bonecas provoca estranhamento. Na escola, uma simples capa de caderno pode motivar a acusação de infração da normativa para os gêneros, especialmente o masculino. Podemos correr o risco de dizer que as concepções de identidades masculinas preservam características mais reacionárias que as femininas. A valorização da masculinidade em detrimento da feminilidade estabelece que sujeitos masculinos não devam prescindir das marcas da sexualidade masculina, qualquer indício de afastamento da norma chama a atenção da sempre vigilante mentalidade sexista.

Mas, apesar dessa maior flexibilização das identidades de gênero na prática cotidiana, há na constituição dessas identidades uma idealização essencialista que caracteriza feminilidades e masculinidades em termos binários, opositivos. É masculino o que não é feminino. Aspectos relacionados à passividade, docilidade, sensibilidade são associados ao feminino; aspectos relacionados à iniciativa, impetuosidade, racionalidade são associados ao masculino. Um homem ou menino que não tenha tão exacerbadas essas características de masculinidade é categorizado como menos masculino, menos homem, independente de sua sexualidade. A escola alia-se à medicina, ao direito, à família e à religião na produção desses discursos heterossexistas e não parece disposta a desconstruir essa dicotomia. Porém, pelo menos no campo teórico, acreditamos, como Guacira Lopes Louro (2010, p. 31-32), que essa desconstrução se faz necessária para compreendermos a pluralidade na constituição das feminilidades e masculinidades contemporâneas por um viés não hierarquizante, abrangendo também as identidades não hegemônicas - não como algo que deriva de uma referência polarizada em um gênero, mas como diferença intrínseca e interdependente nesses polos:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 2010, p. 31).

A desconstrução desses binarismos permite pensar nas relações entre os gêneros e dentro dos gêneros como relações de poder na perspectiva de Michel Foucault, em que há constantemente negociações, produção de saberes específicos, produção de corporeidades e identidades plurais.

O professor e a heteronormatividade/heteroracionalidade

Historicamente, o professor tem a aura da moralidade, ele assume o comportamento de mestre exemplar, tornando-se responsável pelo direcionamento da conduta dos alunos (LOURO, 2010, p. 92), através de um código não regulamentado que norteia seu comportamento.

O representante clássico de professor da emergente instituição escolar moderna do século XIX é o religioso: “modelo de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação” (LOURO, 2010, p. 93). O processo de feminilização do magistério, ocorrido no início do século XX, mantém essa representação, a professora deve conduzir sua vida profissional – e também pessoal – de acordo com um código moral¹⁰.

Professoras e professores eram caracterizadas/os através de vários meios. Os almanaques e os jornais, bem como, eventualmente, algumas revistas escolares, traziam – ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação – desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas [...]. A demonstração de afeto para com os/as estudantes era rigidamente “administrada” e controlada: recomendações sobre o comportamento dos/das docentes podem ser acompanhadas pelos regulamentos das instituições escolares e mesmo pela legislação educacional (LOURO, 2010, p. 105-106).

As representações, assim como as identidades, são construções culturais e se alteram no tempo e no espaço. Contemporaneamente, as representações de professores e professoras trazem referências não tão rígidas quanto a sua relação com os alunos, mas, em relação às sexualidades, há a tendência ao apagamento de alguns traços, especialmente, se estes denotarem sexualidades não normativas. A moral do professor está arraigada a sua sexualidade e a representação tradicional do docente aponta para um profissional heterossexual, como se uma sexualidade *desviante* fosse indício ou sinônimo de perversão¹¹ e implicasse desrespeito a padrões de ética profissional. Como afirma Miskolci (2009, p. 326): “uma coisa é certa, a centralidade do desejo como meio de acesso à verdade do sujeito é uma herança cristã que nos lega a associação entre sexualidade e caráter”.

Desde o nascimento, ou antes mesmo, nos exames de ecografia, a afirmação “é um menino” ou “é uma menina”, todo um aparato é movimentado para que esse ser se configure de acordo com a norma para o seu sexo

¹⁰ Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igreja, etc. [...] (FOUCAULT, 2009, p. 39).

¹¹ Há, historicamente, uma produção de discursos que associam e confundem homossexualidade e perversão. Foucault (2009) a destaca nos discursos médicos e jurídicos do século XIX. No início do século XX (1905), Freud publica *Três ensaios sobre a sexualidade* e escreve sobre comportamentos sexuais considerados desviantes, pois não visariam à união genital entre dois indivíduos de sexo oposto: homossexualidade, zoofilia, pedofilia, necrofilia, fetichismo, o olhar, o tocar, o sadismo, o masoquismo e o exibicionismo” (MELO NETO e SCHIMIT, 2011, p. 182).

(LOURO, 2008, p. 15). Escolhe-se um nome, roupas, brinquedos que reforçam esse enunciado. Ao longo da vida - na família, na escola, enfim, na sociedade – ensina-se e aprende-se como devemos nos comportar, reafirmando-se, constantemente, as normas da matriz heterossexual.

É particularmente difícil desnaturalizar algo como sexualidade, cuja própria pretensão de naturalização está intimamente ligada a um sentido individual do eu, com a maneira pela qual cada um de nós imagina a própria sexualidade como sendo primária, elementar e privada (JAGOSE, 2010, p. 17).¹²

Os discursos cristãos e médicos psicanalíticos produzem sujeitos altamente comprometidos com a concepção de um eu profundo, que em determinados momentos se revela como verdade, e “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial [...], que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2001, p. 13).

A indefinição de uma identidade sexual produz instabilidade, insegurança. Nossa formação moderna nos induz a querer definir, categorizar tudo e todos, e o fazemos pela perspectiva heterorracional, que precisa delimitar as fronteiras da sexualidade para poder reafirmar a heteronormatividade. “A heterorracionalidade se utiliza do mesmo dualismo pautado por regras e exceções que deve orientar o pensamento: o normativo, o legalizado, o aceito, o natural, em oposição ao monstro, ao fora da lei, ao rejeitado, ao artificial.” (SILVA e VIEIRA, 2009, p. 196). A impossibilidade de fixar uma identidade desestabiliza mais do que a certeza de uma identidade homossexual. A possibilidade de deslizar pelas fronteiras das sexualidades parece ser um dos pontos principais do conflito que se instala quando a norma se sente ameaçada pela proximidade do diferente.

Na pesquisa de Almeida (2009), alguns professores entrevistados indicam que quando suas identidades sexuais e de gênero são questionadas por alunos, mesmo de forma indireta, a estratégia principal é a intervenção imediata: “o assumir-se e questionar seu lugar como pessoa humana e profissional desencadeiam, na maioria dos casos, um processo de acomodação das agressões e até mesmo o estabelecimento de novos laços na relação entre os sujeitos” (ALMEIDA, 2009, p. 190). Outros entendem que sua sexualidade e “a vida pessoal do/a professor/a não deve ser discutida em sala de aula” (ALMEIDA, 2009, p. 192).

A pesquisa de Almeida (2009) mostra que a projeção profissional de professores não heterossexuais não necessariamente é prejudicada pela visibilidade de sua condição. Entre outros dados, o autor destaca que dos 73 docentes que participaram da pesquisa na rede municipal, somente dois afirmaram que “a visibilidade da vida pessoal de um/a professor/a homossexual na escola [...] poderia prejudicá-los profissionalmente” (ALMEIDA, 2009, p. 184). Os sujeitos dessa pesquisa (três *gays*, duas travestis e uma lésbica) relatam que trabalharam em escolas onde cargos de direção e coordenação pedagógica eram exercidos por não heterossexuais, alguns dos

entrevistados haviam também exercido esses cargos (ALMEIDA, 2009, p. 185). Apesar disso, o autor destaca que o cruzamento de respostas desses mesmos 73 professores evidencia que eles se opõem à visibilidade da sexualidade dos professores junto aos alunos.

Praticamente todos/as esses/as professores/as acreditavam que a temática da sexualidade deveria ser discutida na escola, essencialmente, por ser uma dimensão inerente ao ser humano, no entanto, pareceu-nos evidente que essa inerência da sexualidade não se referia a docentes, nos espaços internos da escola e, principalmente, se esses sujeitos fossem homossexuais. Confirmou-se, a partir desses dados, o pedido impossível feito constantemente pela escola aos sujeitos que ali se encontram de que deixem suas sexualidades do lado de fora dos portões ou, quando se torne impossível contê-la, que sua discussão não avance os limites biológicos da reprodução e da prevenção às DST/AIDS (ALMEIDA, 2009, p. 214).

A escola educa para e através da heterossexualidade, utiliza dispositivos para esse fim, mas admite a presença de professores não heterossexuais. Há uma negociação aí. Sabendo-se do caráter conservador da instituição escolar, há que se pensar que há algum elemento que modificou o pensamento tradicional. Provavelmente se aposte na competência profissional desses professores, deixando a sua não heterossexualidade como um aspecto secundário, tolerável. São contratados e permanecem na escola por sua competência, mas também porque aceitam o acordo tácito de se comportarem de acordo com o esperado: como *gays discretos*.

Silva (2009) elucida bem a diferenciação entre o que é mais ou menos tolerado na visão normativa das sexualidades, através da definição elaborada pelas estudantes entrevistadas em sua pesquisa: “*gay normal* é mais aceito pela sociedade [...] já a *bicha louca* seria rejeitada [...]” (SILVA, 2008, p. 194).

Há uma normatividade prescrita também para a homossexualidade, a qual é construída a partir de um pensamento heterorracional, em que os binarismos – legítimo/ilegítimo, certo/errado etc. – permanecem como reguladores de conduta, citando normas da matriz heterossexual. Cria-se, assim, uma referência, um padrão dentro do que seria uma transgressão. Dentro de uma categoria constituída como contraponto de outra hegemônica, cria-se subcategorias – relacionadas também a classe social, raça/etnia, geração etc. Quanto maior o afastamento ao padrão vigente¹³, maior a estigmatização. Silva e Vieira (2009) explicitam muito bem a racionalidade que associa a homossexualidade ao ato sexual e à aproximação com o que é concebido como feminino:

O fato de ser penetrado define sua identidade sexual e institui uma conduta *gay* limitada e determinada pelo sexo anal. Nessa perspectiva,

¹³ “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbano e cristão [...]” (LOURO, 2003, p. 15).

¹² Tradução livre.

o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado, dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu *destino-homem* determinado pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem (SILVA e VIEIRA, 2009, p.193).

Nos processos de subjetivação, os sujeitos – heterossexuais ou não – realizam negociações com a norma para viabilizar sua existência. Esses processos de negociação se dão em termos de compensações, adequações, de acordo com a situação. Sem possibilidade de existência fora da matriz heterossexual, os sujeitos não heterossexuais adequam sua agência e ressignificam as normas como forma estratégica de sobrevivência.

O paradoxo da subjetivação (*assujétissement*) reside precisamente no fato de que o sujeito que resistiria a essas normas é, ele próprio, possibilitado, quando não produzido, por essas normas. Embora esse constrangimento constitutivo não impeça a possibilidade da agência, ele localiza, sim, a agência como uma prática reiterativa ou rearticulatória imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa ao poder (BUTLER, 2003, p. 170).

Compreendemos que as táticas de visibilidade e invisibilidade que os sujeitos utilizam no seu cotidiano no ambiente escolar são negociações com a norma, fazem parte de mecanismos de resistência ao discurso heteronormativo. Sua competência profissional lhes dá o aval para atuarem como profissionais naquele ambiente, mas não garante sua viabilidade. É necessário um automonitoramento constante, é preciso ser discreto, “calar-se a respeito daquilo que não é preciso dizer, deixar sob o benefício da sombra aquilo que se tornaria perigoso à luz do dia” (FOUCAULT, 2006c, p. 87).

A heteronormatividade/heterorracionalidade exige das sexualidades não normativas uma explicação, uma resposta à interpelação *é isso ou aquilo?*

A norma exige comprovação. Se o sujeito é heterossexual, que prove. Se não é, que *assuma* – discretamente, claro, que o segredo seja revelado somente a alguns, de forma que não abale as estruturas normativas. A ambiguidade, a incerteza provocam um certo fascínio e incitam a curiosidade.

Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade. Afinal, a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder – seja que o que pensem que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém. O armário de vidro pode autorizar o insulto (“jamais teria dito essas coisas se soubesse que

você era *gay*” – sim, com certeza); pode também levar a relações mais afetuosas, mas relações cuja utilidade faz parte da ótica do assimétrico, do especular e do não explícito (SEDGWICK, 2007, p.38).

Utilizando-se de expedientes como ironia, mudança de foco do assunto etc., em muitas situações, os sujeitos não heterossexuais se negam a participar do jogo – como eles próprios dizem. Essa resposta negativa à interpelação, ou não resposta, parece-nos uma forma de resistência, na perspectiva de Foucault. “A insubordinação, o não acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir.” (LOURO, 2009, p. 137).

O armário: lugar de resistência, saber e poder

“Há [...] sujeitos e práticas que podem ser pensados no interior de uma cultura e outros que são impensáveis, por não se enquadrarem na lógica ou no quadro admissíveis para aquela cultura, naquele momento” (LOURO, 2009, p. 141). Por se enquadrarem na categoria *gays discretos*, os professores não heterossexuais viabilizam sua existência no ambiente escolar contemporâneo. Obviamente, isso se dá na tensão das normas regulatórias que regem a administração de uma empresa (a escola, neste caso) e a performatividade de seus colaboradores. Enquanto esses sujeitos puderem autorregular seu comportamento, se autogovernar, no sentido de não oferecer riscos iminentes à manutenção da norma, enquanto forem convenientes à instituição, poderão atuar nela.

O armário como metáfora dos impasses impostos ao sujeito diante de sua sexualidade é uma representação socialmente disponível e que faz referência à homossexualidade guardada em segredo, escondida, ou, em outra perspectiva, a homossexualidade silenciada, enrustida, enclausurada na esfera privada do sujeito.

Eve Sedgwick diz que o armário, sendo um dispositivo que regula a vida de *gays* e lésbicas, também o é uma constante na vida de não heterossexuais, nunca se sai definitivamente do armário: “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).

Não queremos aqui afirmar que o armário seja uma opção desejável, “uma escolha inofensiva e interessante”, como diria Déborah Britzman (1996, p. 81), mas que, dada a contingência deste momento histórico, ele é um recurso utilizado e produz seus efeitos nas relações de poder/resistência.

O que gostaríamos de indicar, por final, é a necessidade de atentarmos para o fato da “presença formadora” do armário no sentido que a “epistemologia do armário” de Sedgwick sugere, ou seja, de atestar o quanto os limites entre o público e o privado, conhecimento e ignorância sustentam as práticas discursivas na modernidade. Atentarmos para essa metáfora formadora pode significar rever a escola e seus lugares ocultados, ou ocultos pelo desejo e/ou pela realidade.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **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, 2009.
- ALMEIDA, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 16/06/2011.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. p. 62-74.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, V. 21, N. 1, jan./jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. p. 71-96.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CAETANO, Marcio. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. SEFFNER, Fernando [Et all] (org.). In: **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. p. 95-107.
- CIEGLINSKI, Amanda. **Pesquisa mostra que escolaridade causa impacto em nível de preconceito contra homossexuais**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-05-26/pesquisa-mostra-que-escolaridade-causa-impacto-em-nivel-de-preconceito-contra-homossexuais>.> Publicado em 26maio2011. Acesso em 28/05/2012.
- FOUCAULT, Michel. A filosofia analítica da política. In: MOTTA, Manoel da. **Michel Foucault: ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006a. p. 37-55.
- _____. **A História da Sexualidade: a vontade de saber**. 19ed. São Paulo: Graal, 2009.
- _____. O verdadeiro sexo. In: MOTTA, Manoel da. **Michel Foucault: ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006c. p. 82-91.
- _____. Sexualidade e Poder. In: MOTTA, Manoel da. **Michel Foucault: ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos**. v. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006b. p. 56-76.
- _____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.
- _____. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: an introduction**. Washington Square, New York: New York University Press, 2010.
- LOURO, Guacira L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOURO, Guacira. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.
- MELLO NETO, Gustavo; SCHMITT, Lara. Perversão e contemporaneidade: um discurso equivocados? **Psicologia: Teoria e Prática** – 2011, 13(2):182-194. Editora Mackenzie.
- MISKOLCI, Richard. 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.
- NEVES, H. de A. 2012. **O ensino privado em Pelotas-RS: século XIX, XX e XXI**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Elomar Antonio Callegaro Tambara. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.
- NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- PERSEU ABRAMO, Fundação. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais. **Pesquisas de Opinião Pública**. Publicado em 12/02/2009. Atualizado em 05/03/2009. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/apresentacao-4>>. Acesso em: 03mar2012.
- PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-146.
- RODRIGUES, Henrique José Alves. **Pensando minorias sexuais e de gênero sob a perspectiva das políticas pública e de subjetivação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo. Lavrador. Vitória/ES, 2010.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007. p. 19-54.
- SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2008. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 16/06/2011.

SILVA, Aline; VIEIRA, Jarbas. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**. v. 9, n.2. p. 185-200, Jul/Dez 2009. 27ago2008. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antteriores/intolerancia-diversidade-sexual>>. Publicado em: 15out2009. Acesso em: 28maio2012.

SPARGO, Tamasim. **Foucault e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2006.

VENTURI, Gustavo. Intolerância à diversidade sexual. **Teoria e Debate** n° 78 - julho/agosto 2008. Publicado em

Sobre os autores

Eliana Peter Braz: Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-MAIL: braz.eliana@gmail.com

Jarbas Vieira: Doutor em Educação. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-MAIL: jarbas.vieira@gmail.com

Denise Bussoletti: Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-MAIL: denisebussoletti@gmail.com

Recebido em: 28/03/2013
Aceito para publicação em: 20/04/2013