



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CORPOS GAYS EM RESISTÊNCIA

quando o *estranho* confronta a religião e a racionalização na Escola Cidadã Integral

BRUNO DANIEL FIGUEIREDO FERNANDES

Campina Grande

2020

BRUNO DANIEL FIGUEIREDO FERNANDES

CORPOS GAYS EM RESISTÊNCIA

quando o *estranho* confronta a religião e a racionalização na Escola Cidadã Integral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Profissional da Universidade Federal de Campina Grande, com vistas à obtenção do título de Mestre em Sociologia, sob a orientação do Profº. Drº. Arilson Silva de Oliveira.

Campina Grande

2020

F363c

Fernandes, Bruno Daniel Figueiredo.

Corpos gays em resistência: quando o *estranho* confronta a religião e a racionalização na Escola Cidadã Integral / Bruno Daniel Figueiredo Fernandes. - Campina Grande, 2020.

120 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Arilson Silva de Oliveira.

Referências.

1. Gay. 2. Escola. 3. Resistência. 4. Religião. 5. Racionalização. I. Oliveira, Arilson Silva de. II. Título.

CDU 316-055.4(043)

Nome: FERNANDES, Bruno Daniel Figueiredo

Título: **Corpos Gays em Resistência:** quando o *estranho* confronta a religião e a racionalização na Escola Cidadã Integral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Profissional da Universidade Federal de Campina Grande, com vistas à obtenção do título de Mestre Profissional em Sociologia, sob a orientação do Profº. Drº. Arilson Oliveira.

Aprovada em: 22/05/2020

Banca Examinadora:

Profº. Drº. Arilson Silva de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande - Orientador

Profº. Drº. Flávio José de Carvalho
Universidade Federal de Campina Grande- Examinador Externo

Profª. Drª. Tânia Régia de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande – Examinadora Interna

RESUMO

A presente análise objetivou desenvolver uma discussão em torno das problemáticas e resistências que envolvem as diversas questões em torno da homoafetividade na Escola Cidadã Integral, localizada na Cidade de Remígio-PB, buscando apontar a maneira como as relações de poder e seus reveses são produzidos e reproduzidos através do ambiente escolar. Tudo isso, fundamentado em um discurso revestido de uma aparente aceitação das diferenças, mas que apenas encobrem o preconceito e a intolerância em relação à orientação sexual dos estudantes. Para tanto, utilizamos pressupostos e apontamentos oriundos, principalmente, das premissas intelectivas de Michel Foucault e Max Weber. Do primeiro deles, entretanto, destacamos a história da sexualidade e os mecanismos de controle dos corpos, ambos provenientes ou consolidados nas sociedades modernas ocidentais. Em relação ao segundo (Weber), fizemos uso do método compreensivo utilizado pelo autor, procurando estabelecer uma tríade metodológica (motivo, ação e sentido), para assim estabelecermos os motivos e sentidos empregados nas ações escolares: discentes, docentes e administração. Dessa forma, considerando os apontamentos desses autores, como também, outros pesquisadores, analisamos a maneira como os dispositivos discursivos heteronormativos foram (e são) construídos e implantados através da instituição escolar, a qual legitima falas, ações e reações sobre sexualidades ali expostas ou impostas. Para tal, pensamos o ensino da sociologia enquanto importante instrumento de intervenção crítica em torno da realidade escolar, fazendo isso por meio de uma intervenção propositiva (aplicação de uma mini pesquisa). Com efeito, concluímos que na atual conjuntura brasileira, em especial a paraibana, poucos avanços foram observados, mesmo com a reinserção de disciplinas humanistas ou que possuem ferramentas para uma análise mínima ou profunda, especialmente quando discute-se sobre religião e mundo gay.

Palavras-chave: Gay, Escola, Resistência, Religião, Racionalização.

ABSTRACT

The present analysis aimed to develop a discussion around the problems and resistance that involve the various questions to homo-affectivity at Escola Cidadã Integral, located in the City of Remígio-PB, seeking to point out the way in which power relations and their setbacks are reproduced in the school environment, based on a discourse covered by an apparent acceptance of differences, but which only cover up prejudice and intolerance towards students' sexual orientation. To do so, we used assumptions and notes derived mainly from the intellectual premises of Michel Foucault and Max Weber. From the first, we highlight the history of sexuality and the mechanisms of body control, both originating or consolidated in modern Western societies; in relation to Weber, we used the comprehensive method used by the author, seeking to establish a methodological triad (motive, action and meaning), in order to establish the reasons and meanings used in school actions: students, teachers and administration. Thus, considering the notes of these authors (among others), we analyzed the way in which heteronormative discursive devices were (and are) built and implemented through the school institution, which legitimizes speeches, actions and reactions about sexualities exposed or imposed there. In fact, we conclude that in the current Brazilian situation, especially in Paraíba, few advances have been observed, even with the reinsertion of humanistic disciplines or that have tools for a minimum or in-depth analysis, especially when discussing about religion and gay world.

Keywords: Gay, School, Resistance, Religion, Rationalization

AGRADECIMENTOS

Pretendo tecer meus agradecimentos a todos os amigos(as), professores e professoras do curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PORFSOCIO – UFCG) que, de maneira direta ou mesmo indireta, contribuíram para que esse sonho pudesse se concretizar. Pelo importante incentivo e participação nessa longa jornada que perdurou entre os anos de 2018 – 2019.

Agradecer a minha mãe, Rosemary Figueiredo Fernandes (*in memoriam*), que, sem sombra de dúvidas, nos deixou um legado de luta e perseverança para educar, cuidar e proteger os(as) filhos(as), até o final de sua vida corpórea.

A minha família (irmãos e irmãs, em particular), que sempre estiveram presentes nos momentos de maior turbulência da minha vida, me mostrando que era totalmente possível superar os obstáculos que me estavam sendo impostos.

As minhas filhas e filhos, que me serviram como instrumento motivacional para prosseguir e não desistir no decorrer do percurso, visto que sempre almejei proporcionar algo de melhor para todas(os).

A minha querida e companheira Lucy Souza, que, por diversas vezes, esteve presente me apoiando nos momentos nos quais pensei desistir, pessoa de uma pureza única, que me acalentou dando-me o apoio necessário para superar alguns dos obstáculos e, como não, continuar trilhando o caminho árduo da produção intelectual.

Ao meu grande mestre (*magister*, do latim)), o Profº. Dr. Arilson Silva de Oliveira que, com sua paciência e intelectualidade aguçada, buscou me orientar pelos caminhos adequados para elaboração deste trabalho dissertativo, contribuindo significativamente para o meu aprimoramento acadêmico e intelectual sobre a problemática que procurei abordar. Sem ele, indubitavelmente, teria sido bem mais difícil!

Por fim, agradecer aos professores(as) que compuseram a banca de defesa deste trabalho, auxiliando-me para o aprimoramento dele. Dentre esses, destaco: a Prof.^a. Dra. Tânia Régia de Oliveira e o Profº. Dr. Flávio José de Carvalho, pessoas que compartilho de grande admiração intelectual e profissional.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
1.1 O ensino da sociologia: um dos instrumentos de resistência nas escolas.....	14
1.2 Principais aportes teóricos adotados.....	17
1.3 Problemas levantados.....	27
1.4 Objetivos da pesquisa.....	28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 A Modernidade e os Corpos Tensionados por uma Fé que Mata Montanhas: Foucault, Weber, Sexualidade e Religião.....	34
2.2 O Controle Racionalizante.....	53
2.3 Foucault, Weber, Sexualidade e Resistência.....	56
3 A SOCIOLOGIA E A ESCOLA: ENTRE “ABAFAR” E INTERVIR.....	64
3.1 Escola, binarismo, proibição e silêncio gay.....	68
4 METODOLOGIA.....	77
4.1 A Intervenção estudantil.....	79
5 ANÁLISE DOS DISCURSOS.....	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	114

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente análise objetivou averiguar algumas problemáticas que envolvem as diversas questões ligadas à homoafetividade, em especial, as(os) alunas e alunos (agentes gays¹) da Escola Cidadã Integral José Bronzeado Sobrinho, localizada na Cidade de Remígio-PB. Uma escola situada a cerca de 37 km de distância de Campina Grande-PB, com uma população inferior a 20 mil habitantes. Sobre a estrutura física do ambiente escolar contamos com 10 (dez) turmas do Ensino Médio, as quais variam entre turmas de 1º, 2º e 3º anos. Além disso, a maioria dos estudantes são desprovidos economicamente, muitos da Zona Rural (quase metade); trabalham ajudando seus pais e familiares nas atividades do campo e domésticas. Possuem entre 13 (treze) e 17 (dezesete) anos de idade, enquadrando-se na fase transitória chamada de adolescência.

Através da observação do cotidiano das(os) alunas e alunos, professores e professores, funcionários e funcionárias e da produção e reprodução discursiva observável, buscamos apontar como as relações de poder produzem mecanismos possíveis de resistências por parte dos agentes gays, inseridos nestas relações e como esses enfrentamentos acontecem no ambiente escolar. Dessa forma, demonstrando como esses discursos, que por mim fora analisado durante a dissertação, acabam sendo revestidos de uma aparente aceitação das diferenças, encobrindo e camuflando, muitas das vezes, o preconceito e a intolerância em relação ao tipo de orientação sexual² homoafetiva.

Antes de adentrarmos na forma como sistematizamos a dissertação, torna-se necessário ressaltarmos algumas das motivações e inquietações que, evidentemente, me influenciaram profundamente na escolha desta temática de tamanha relevância na conjuntura atual. No geral, buscaremos demonstrar as formas assumidas pelos processos de homofobia na nossa escola, apontando alguns dos dispositivos legitimadores que “justificam” os casos de violência física, verbal e simbólica.

Pois bem, quando falamos da nossa infância acabamos por fazer “recortes” de momentos que consideramos bons e ruins; partes da nossa vida que nos marcaram e produziram reflexões fundamentais no nosso passado e influenciam a maneira como encaramos o nosso presente. Desde muito jovem (aos cinco anos de idade), passei a ser socializado (socialização primária) pela

¹ Termo agente gay, aqui, adotado, representa o processo estereotipado utilizado para identificar os homossexuais como pessoas que, apesar de sofrerem com a discriminação sexual, reagem através da criação de diversos mecanismos de resistências explícitas ou implícitas. Pensando assim, compreenderemos esses agentes sociais não como simples reprodutores de uma suposta “verdade” sobre as sexualidades humanas, vulgarmente consideradas adequadas pelos pseudomoralistas da sociedade.

² Vale salientar que, na atualidade, não se utiliza mais a ideia de “opção” sexual, já que não se trata de uma opção, senão de “orientação”, de ser o que se é.

minha avó materna e uma irmã, consanguineamente ligada pelo vínculo materno. Sobre a minha irmã, mais especificamente, desde muito jovem e ainda na adolescência, assumiu ser lésbica para toda a família, impactando, conseqüentemente, todos os parentes que demonstravam um tipo de moral impregnada de preconceitos e intolerância ligados à cultura machista e sexista da época.

Nesse período, especialmente durante a década de 80, assinalou-se um momento no qual diversos artistas, em destaque, na mídia (Renato Russo, Cazuza, Fred Mercury, entre outros) nacional e mundial, como também, “pessoas comuns” se apresentaram como portadores do novo vírus, até então, desconhecido pelo conhecimento científico (HIV-Aids). Infelizmente, o novo vírus não nos revelou só o desconhecimento da patologia, mas também o alarmante preconceito que ainda perdurava e perdura em nosso país.

Ora, para que tenhamos uma maior clareza desse processo, ainda durante esse período de total desconhecimento das características da doença, os agentes gays se tornaram alvo de processos contínuos de rejeição e aversão por parte de algumas instituições religiosas, escolares, médicas e, inclusive, de sua própria família. Minha irmã me relatava que várias amigas(os) (lésbicas e gays) tinham sido expulsas(os) de casa em virtude de assumirem sua sexualidade para seus familiares, como também, outros permaneceram com sua sexualidade “calada” por terem medo das conseqüências que tal revelação poderia surtir na sua vida.

Foram incontáveis as vezes que presenciei, a partir da “confissão³ de minha irmã”; situações que demonstravam a “exclusão do diferente”(agente gay) e as difíceis condições em ser e se afirmar homossexual naquele modelo de sociedade, principalmente pelo fato da doença (Aids) passar a ser associada às “práticas sodomitas”, uma “doença dos gays”, daqueles considerados como “estranhos⁴ sexualmente”.

Mas, mesmo sem conhecimento técnico e científico para falar dos aspectos clínicos gerais sobre o novo vírus, ainda assim, associava-o às práticas sexuais homoafetivas consideradas impróprias para a sociedade (amparando-se numa visão machista e sexista, predominantemente); essa que, por muito tempo, ovaciona o modelo heteronormativo⁵ como parâmetro a ser seguido. Portanto,

³ Ema nossa concepção, que será apresentada no decorrer da dissertação, as instituições se tornaram *confessionários modernos*, uma simples releitura dos confessionários eclesiásticos, onde as pessoas vigiam e são vigiadas por todos os lados e de todas as formas, incluindo-se, aí, a observação e sanção das sexualidades divergentes dos padrões considerados adequados.

⁴ Durante toda dissertação faremos a utilização dos termos “estranhos”, “estranho”, “diferente” e “sodomita”, buscando demonstrar que os homossexuais se tornam, a partir da modernidade e seus discursos legitimadores dos gêneros considerados “adequados”, pessoas que não pertencem ao grupo pelo fato desses, falo os gays, não compartilharem das suas escolhas e padronizações culturais.

⁵ O modelo heteronormativo de família é aquele que se ampara e legitima a família nuclear (homem e mulher) como representante do tipo ideal a ser adotado e aceito socialmente. Formulando e apoiando determinados estereótipos que, desde o nosso nascimento, constroem as formas comportamentais adequadas do menino e da menina, como também,

esse foi o primeiro motivo que me conduziu a buscar melhor compreender as implicações de ser gay e se afirmar enquanto gay, principalmente num mundo onde a família passa a reproduzir formas de rejeição e desprezo, direta e indiretamente, contra os homoafetivos que se revelam e “saem de dentro do armário”.

Ainda falando sobre o ano de 1984, mais especificamente, evidenciamos a ocorrência de grandes transformações no Brasil e no resto do mundo, mudanças que impactam consideravelmente o campo político e educacional através da luta pela redemocratização. Como consequência disso, marcando a saída de um regime autoritário influenciado pelas políticas fascistas praticadas na Rússia (stalinista) e na Alemanha (hitlerista). A partir desses fatos históricos, acompanhamos estes regimes suscitarem outras problemáticas sociais, tais como: a) o aumento do debate sobre as questões relativas ao gênero e a sexualidade divergente do considerado aceitável socialmente; b) o aumento no número de pesquisas acadêmicas voltadas para melhor compreendermos as relações de poder e sua relação com a produção de dispositivos discursivos que contribuíram para o agravamento dos casos de intolerância (homofobia, por exemplo) dos mais diversos tipos no ambiente escolar.

Muitos movimentos sociais já tinham eclodido no mundo, produzindo formas de resistências⁶, principalmente quando consideramos os movimentos feministas tais como o do Sufrágio Universal (1930), o movimento Hippie (década de 70), entre outros. Desde então, interessante notarmos que, mesmo após presenciarmos diversos avanços no que se refere as políticas públicas de inclusão social dessas minorias subjugadas pelo capitalismo impiedoso, a compreensão a respeito da homossexualidade ainda sofre diversas distorções e rotulações sociais; algo que percebemos continuar persistindo tanto nas escolas públicas e privadas.

Ao ingressar no curso de Ciências Sociais, no ano de 2002, na então Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus de Campina Grande-PB, tive a oportunidade de ampliar minha compreensão a respeito dos avanços e retrocessos que esses movimentos acarretaram, sejam no nosso país ou no resto do mundo. No decorrer do curso, inevitavelmente, alguns autores(as) me despertaram interesse pela temática ligada as questões relativas ao gênero e a sexualidade, dentre esses(as) importantes Michel Foucault (1926-1984) e Jacques Derrida (1930-2004), me causando inquietações que contribuíram não só para o aumento das minhas dúvidas, mas, além disso, na tentativa de procurar

produzindo uma percepção distorcida a respeito das sexualidades que contrariam os padrões considerados aceitáveis socialmente.

⁶ Entendemos resistência, aqui, como sendo um processo dialético entre as relações de poder e os dispositivos que concomitantemente surgem em oposição a essas relações de poder-saber. Nesse sentido, pode-se dizer que foi algo que Michel Foucault procurou realizar em suas obras, ou seja, demonstrar que, na medida que existem forças que procuram suprimir os desejos e as subjetividades, também eclodem formas de se contrapor a essas forças dialeticamente.

encontrar respostas plausíveis para a ocorrência dos processos de intolerância que persistiam e persistem.

O campo de atuação das disciplinas de Sociologia e Filosofia, particularmente no Ensino Médio, ainda era e continua sendo bastante escasso ou inexistente no país do reacionarismo recente e de uma democracia ainda capenga e pouco amadurecida, principalmente pelo fato dessas disciplinas só serem reinseridas, nos componentes curriculares obrigatórios, a partir de 2008, quando observamos o início da fomentação de políticas públicas educacionais promovidas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, até então, presidente da República.

No entanto, a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, nos componentes curriculares do Ensino Médio, só se deu a partir da promulgação da Lei de nº 11.684/2008, ou seja, depois de muitos anos de discussões, debates, enfrentamentos e, como consequência disso, de conquistas e perdas nos campos político e educacional brasileiro. Para que tenhamos ideia do quanto danoso foi esse período para o conhecimento sociológico chegamos a vivenciar, durante o período do regime autoritário (1964-1984), até hoje, por muitos(as) reverenciado e enobrecido, quase que a total aniquilação dessas importantes disciplinas humanísticas, que, inegavelmente, tanto contribuem para o aumento da compreensão das nossas(s) alunas e alunos a respeito de temas de extrema relevância para a sociedade, tais quais o que nos propusemos abordar através desta dissertação (homofobia no ambiente escolar).

Vale a pena mencionarmos que, ironicamente, bem antes da implantação dessas áreas de conhecimento, particularmente no ano de 2001, o então sociólogo e presidente da República Federativa do Brasil o Sr. Fernando Henrique Cardoso, mais conhecido como FHC, acabou vetando o Projeto de Lei de nº 09/2000, projeto esse que objetivava reinserir essas disciplinas que, quase foram completamente abolidas do nosso sistema educacional. A postura do presidente acarretou, no mínimo, um “espanto” entre sociólogos, filósofos e pesquisadores desta e de outras áreas, principalmente pelo fato do veto advir de um renomado acadêmico e pesquisador das Ciências Humanas, de um sociólogo, declaradamente, neoliberalista.

Ao concluir o curso de Ciências Sociais, durante o ano de 2007, um ano antes da promulgação da lei supracitada (Lei de nº 11.684/2008), já estava lecionando as disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental II para alunas e alunos, pré-adolescentes, entre 9 a 12 anos de idade, mas ainda atuando como professor prestador de serviços. Ser licenciado na área de sociologia, nesse período anterior a sua implantação, só nos permitia atuar nestes dois campos de conhecimento, ou seja, o curso só nos capacitaria, em tese, para lecionarmos estas duas disciplinas (História e Geografia), que, na prática, já integravam os componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Ainda vivenciando esse cenário de retrocessos ligados aos resquícios do autoritarismo e alguns avanços que, aos poucos foram sendo adotados no país, principalmente através das políticas educacionais mais progressistas, já no ano da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia (2008), o Governo do Estado da Paraíba publica um edital, tornando público o primeiro concurso voltado para professores e professoras formados(as) nas áreas de sociologia e filosofia. Edital público que ofereceu 125 vagas para cada área, sendo essas distribuídas entre diversas cidades do nosso Estado paraibano. Nesse contexto, posso inferir que foi através dele que acabei conquistando uma das vagas oferecidas para a cidade de Remígio-PB, onde fui durante cerca de 10 (dez) anos professor da disciplina de Sociologia.

Desde o primeiro concurso, dois outros editais foram lançados, o primeiro deles oferecendo 20 (vinte) vagas; já o segundo, reduziu ainda mais o número ofertado para apenas 5 (cinco) vagas, concentradas na cidade de João Pessoa-PB. Essa gradativa diminuição, evidentemente, demonstrando-nos o esfacelamento progressivo e o aumento da desvalorização deste importante campo de conhecimento para o Ensino Médio, sua “marginalização”.

Em meio as aulas semanais de apenas 50 (cinquenta) minutos, curtas em tempo para o desenvolvimento de uma discussão mais ampla juntamente com as alunas e alunos. Enquanto professor de todas as turmas do Ensino Médio, presenciei diversas situações de intolerância em relação as suas orientações sexuais; casos que se ligavam e ligam-se diretamente a disseminação de discursos apoiados na visão machista e sexista que contribuem para ocorrência de diversas situações, dentro da própria escola, sendo esses: de violência verbal, simbólica e até mesmo física.

Observei cenas de violência ligadas à intolerância homofóbica, situações essas que ainda permanecem arraigadas nas “entranhas” da escola e nas atuais políticas educacionais, que se repetiam com o passar dos anos e foram sendo materializadas através dos motivos, ações e sentidos empregados pelos agressores no cotidiano escolar. Percebi os discursos preconceituosos e homofóbicos, também, por meio das conversas formais e informais que ocorriam na sala dos professores(as), quando alguns, dos(as) colegas de trabalho que lá estavam, destacavam, de maneira sarcástica e estereotipada, determinados trejeitos de alunas e alunos, aparentemente, homossexuais. Além disso, vislumbrava acontecer situações homofóbicas entre as(os) próprias(os) estudantes, seja dentro ou fora (corredores da escola) da sala de aula, principalmente quando “lançavam ao vento” piadas (revestidas de brincadeiras) que visavam depreciar a sexualidade dos alunos e alunas que, por ventura, manifestavam desejo por pessoas do mesmo sexo.

Não obstante, apesar de todos os avanços alcançados na educação brasileira por intermédio dos governos Lula e Dilma, ainda assim, persistia-se e persiste a intolerância sexual nas escolas e fora delas, como uma “ferida histórica e cultural” que ainda não conseguimos encontrar os

meios adequados para promover sua total cicatrização, mesmo com todos os movimentos de resistência existentes e difundidos pelos veículos midiáticos, dentro e fora da escola.

Somando-se a essa observação, analisei, através do processo de observação participante (nas palavras de Bronislaw Kasper Malinowsk) do cotidiano escolar, ocorrerem incontáveis situações de intolerância sexual, até mesmo, entre algumas pessoas do corpo diretivo ao procurarem reprimir e/ou puramente “polir” as aulas e algumas das falas, como também, a promoção de discussões e debates mais amplos sobre a temática. Quando as discussões e debates, raramente aconteciam, procurava dar-lhes uma aparente e ilusória impressão de “aceitação” (tolerância revestida de preconceito) dos agentes gays. Pura hipocrisia, muitas das vezes, chegando a ser até irônico, algumas posturas discursivas assumidas!

Enfim, percebi a necessidade de refletir, a partir do conhecimento sociológico crítico, sobre o contexto que envolve as relações de poder (conflitos e tensões) e os embates discursivos que giram em torno do sexo e das sexualidades manifestas pelas(os) alunas(os) protagonistas⁷ da nossa Escola. Essa, entretanto, seria uma segunda inquietação/motivação (no sentido weberiano da palavra) em relação ao interesse de aprofundamento da temática da homofobia na escola.

Desse modo, nossa dissertação encontra-se subdividida em quatro momentos os quais consideramos primordiais para o desenvolvimento da pesquisa, sendo esses: a) o primeiro deles, está relacionado a apresentação do ensino de sociologia e filosofia como representando um dos importantes instrumentos de resistência nas escolas, particularmente no Ensino Médio; b) já o segundo, refere-se a apresentação de teóricos que, de alguma forma ou de outra, contribuíram para que compreendêssemos como a imagem do homossexual foi sendo construída e reconstruída a partir da modernidade, principalmente pelas instituições legitimadoras de “verdades” sobre a sexualidade que penetra e procura fixar visões em relação as instituições (Escola, Igreja, Família, alunos e alunas); c) o terceiro deles, refere-se a influência que a religião e seus dogmas hétero-puritanos⁸ cristalizantes e engessados, ainda exercem na construção dos processos discursivos, por mim analisados, principalmente no que se refere às práticas de rejeição dos estudantes que manifestam comportamentos “diferentes” do aceitável socialmente; d) por fim, procuro apontar uma dentre as possíveis formas de resistência que podem ser adotadas pelos professores e professoras e utilizada

⁷ Nas Escolas Cidadãs Integrais – ECI, as(os) alunas e alunos são estimulados por professores(as) e o corpo diretivo a serem proativos, a partir da chamada “pedagogia da presença”, protagonistas do seu presente e construtores dos seus futuros. O estímulo a proatividade e o seu exercício acabam produzindo formas de resistências que surgem através da participação dos(as) alunos e alunas em movimentos tais como o LGBTTTQI+, entre outros.

⁸ Consideramos hétero-puritanos os discursos proferidos de intolerância, principalmente por parte de algumas igrejas e seus adeptos frente as possíveis orientações sexuais que, evidentemente, são discrepantes dos padrões heteronormatizados culturalmente.

junto aos estudantes, com vistas à superação e/ou minimização dos casos de homofobia praticados no ambiente escolar através do desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Para que possamos dar início a discussão, mais precisamente voltada para o desenvolvimento da dissertação, tornar-se-á fundamental que situemos as características e os enfrentamentos (resistências) vivenciados pelo ensino da sociologia na Educação Básica brasileira. Com esse propósito, partiremos das percepções adquiridas através dos processos históricos e culturais, como também, da consolidação das disciplinas de Sociologia e Filosofia entre os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio. Refletindo a despeito dos avanços, que foram poucos por sinal, e de alguns dos retrocessos e embates ideológicos ocorridos, demonstrando-nos recorrentes processos de intermitências e descontinuidades.

1.1 O ensino da sociologia: um dos instrumentos de resistência nas escolas

A Constituição Federal de 1988 (Carta Magna), construída através de processos contínuos de lutas no campo político-ideológico do nosso país, buscou consolidar e ampliar os direitos inerentes ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, algo que no Direito é denominado *dignidade da pessoa humana*, com vistas ao preparo adequado para o pleno exercício da cidadania e a qualificação massiva para o mercado de trabalho de alunos e alunas. Em um de seus artigos, particularmente o art. 205 da CF de 1988, apresenta-se a ideia de que o exercício pleno da cidadania é “um direito de todos e um dever do Estado e da família”. Nota-se que, esses novos princípios constitucionais, visavam ampliar a concepção em torno da educação que, até então, estava atrelada aos instrumentos tradicionais e autoritários do regime.

É importante notarmos que, a partir da nossa Carta Magna, diversos documentos oficiais surgem para produzirem uma aparente reforma no âmbito educacional e na maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem, entre esses destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases-LDB e os novos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNEM. Documentos que promovem uma redefinição nos rumos educacionais da nação, notadamente, visando garantir uma maior ampliação da percepção do contexto educacional em um mundo de constantes transformações e ressignificações das subjetividades. Uma suposta democracia marcada principalmente pelos avanços conquistados através das novas tecnologias informacionais e de comunicação; pela ampliação das lutas das minorias (resistências explícitas – movimento LGBTTQI+, por exemplo) por melhores condições e oportunidades no mercado de trabalho, buscando uma maior inclusão no mercado de trabalho, mas,

também, a aceitação das diferenças expostas por aqueles considerados como “estranhos” (gays) por uma sociedade que, em sua maioria, sempre se mostrou preconceituosa e defensora do “politicamente correto”.

A educação tradicional unilateral, anteriormente praticada pelo regime autoritário, que valia-se de “açoites” (uso da palmatória, por exemplo) para “educar” e docilizar (nas palavras de Foucault) os corpos e os comportamentos considerados adequados pela sociedade vigente, apregoando a ideia que o gênero masculino apresenta características diferentes de superioridade em relação ao feminino, amparando as concepções machistas e sexistas da época. Essa visão distorcida, entretanto, começa a ser superada através da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e de outros documentos fundamentais tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Mesmo que não acreditemos veementemente nessa propositura, ou seja, numa suposta superação do tradicionalismo educacional, essa nova forma de se produzir saberes, começa a ser praticada a partir de um possível “novo olhar” para com as questões ligadas a educação, principalmente por esses documentos (CF, LDB e DUDH, entre outros) representarem uma perspectiva de mudança legal no que se refere aos direitos humanos.

Na atualidade, o que vemos acontecer é uma alarmante precarização da infraestrutura dos ambientes de trabalho (escolares, nesse caso), principalmente os oferecidos as professoras e professores e as alunas e aos alunos. Nesse contexto de reformas e novos desafios, a sociologia passa a fazer parte dos componentes curriculares, infelizmente, surge enquanto uma disciplina prejudicada por esse contexto. Foram várias as dificuldades enfrentadas desde a implantação desta disciplina no Ensino Médio até o momento da sua obrigatoriedade em 2008.

Acreditamos que, a partir da implantação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, onde ela se encontrava mais ausente e vitimada pelas perseguições do regime autoritário, eclodiu uma série de agravantes que fizeram com que o ensino da disciplina se tornasse algo bastante problemático e difícil de encontrar soluções, quando comparado a outras áreas de conhecimento “mais valorizadas” pela pedagogia tecnicista (Matemática e Português, por exemplo).

Quando pensamos pelo ponto de vista histórico e cultural, o ensino da sociologia, na Educação Básica, foi assinalado por longos períodos de resistência e recheado de conflitos e tensões, chegando a ser abolido dos componentes curriculares, principalmente durante o período do regime militar adotado no Brasil a partir do ano de 1964. Mesmo em meio a momentos conflituosos e tensos, nesse caso, introduzidos a partir do golpe militar, a sociologia e a filosofia foram substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB. Só, ao final desse duro período de cerceamento das liberdades democráticas individuais e coletivas, das constantes lutas e dos diversos embates no campo político e educacional do nosso país, observamos uma gradativa reintrodução destes dois componentes

curriculares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das nossas(os) alunas e alunos, mesmo assim, ainda de forma bastante modesta e limitada, restringindo-se a alguns Estados brasileiros.

No entanto, mesmo após sua reintrodução nos componentes curriculares do Ensino Médio, percebemos que a obrigatoriedade da sociologia, na verdade, tem sido imposta de cima para baixo, bem mais atrelado a uma responsabilidade legal (a partir da imposição da Lei de nº 11.684/2008) do que uma aceitação consciente e natural, principalmente por parte da comunidade escolar. Mesmo durante os governos progressistas (Lula e Dilma), apesar da constatação de diversos avanços no que se refere ao processo de inclusão das camadas mais necessitadas a programas educacionais (Prouni e Fies, por exemplo), a disciplina de Sociologia sempre foi vista com um “olhar atravessado”; um “conhecimento amaldiçoado” por representar as feições de um suposto “comunismo”, ainda representando a persistência de resquícios da época (1964-1984) que o conhecimento sociológico era e ainda continua sendo considerado subversivo e perigoso para os regimes autoritários.

Na atualidade, a duras penas e a contra gosto de alguns setores políticos e educacionais reacionários que eclodiram novamente na nossa nação, a sociologia resiste nas escolas públicas e privadas brasileiras. A disciplina de Sociologia passou a ser vista como uma “intrusa”, uma *estranha* sem lugar próprio; tratada, inúmeras vezes, como representante de um conhecimento abastardo e pouco valorizado pela modernidade capitalista. Como uma área que procura, unicamente, ocupar e interferir no tempo valioso das áreas de maior relevância para a construção de um tipo de saber, que, cada vez mais, materializa-se através do tecnicismo medíocre e limitado da educação capitalista. Um tipo de educação voltada, em essência, para o mercado de trabalho, transformando mulheres e homens em “máquinas obsoletas”, retirando-lhes o “espírito da transformação” e mutabilidade das subjetividades humanas (potencialidades de mudanças e adaptações).

Como reflexo desses processos constantes de idas e vindas do conhecimento sociológico no Ensino Médio, mesmo após tornar-se um dos componentes curriculares obrigatórios, percebemos que ela continua sendo marginalizada pelas instituições escolares, com raras exceções. Na prática, identificamos que existe uma fragilidade significativa de pesquisas consistentes sobre o ensino de sociologia, isso ocorre devido ao acervo limitado de produções acadêmicas voltadas para uma discussão mais aprofundada sobre as relações de poder que permeiam a escola e os processos discursivos que constituem essas relações, instituindo lugares e posições a serem ocupados por alunas e alunos (gays ou não). Desse modo, não me limitei a produção de um material didático-pedagógico que pouco discute, criticamente, os fatores que a tornam uma disciplina “estranha” na escola.

Para as políticas educacionais atuais, infelizmente, o conhecimento sociológico tornou-se um dos seus algozes principais, se não, o principal vilão deles, quando verificamos os tipos e formas

de discursos disseminados por uma presunçosa direita conservadora e reacionária que, inevitavelmente, se instaurou no nosso país como uma praga entre os diversos setores educacionais públicos e privados. Como consequência disso, reacendendo e dividindo a população entre dois polos político-partidários (direita x esquerda). Na escola, diversos fatores influenciam na produção discursiva de combate aos gays, sendo esses produtos de valores familiares, religiosos, pedagógicos, biológicos, entre outros. Dispositivos discursivos que merecem a nossa análise, principalmente pelo fato de necessitarem passar pelo olhar crítico do conhecimento sociológico.

Como professor do Ensino Médio, portanto, percebi a necessidade de produzir algo que não se limitasse a materiais didático-pedagógicos, não desmerecendo sua relevância para as(os) alunas e alunos nem sua importância no campo da produção intelectual, que fique aclarado isso, mas tentar ir um pouco mais além, ou seja, propondo uma análise crítica do ambiente escolar, dos conflitos e tensões que o permeiam. Nesse sentido, considerando que mesmo não se encontrando entre as disciplinas banidas dos componentes curriculares, ainda assim, a disciplina de Sociologia permanece marginalizada pela escola, pelo fato de trabalhar com temas que ameaçam a lógica heteronormativa disseminada nesses espaços e defendida com “unhas e dentes” pelas instituições sociais conservacionistas (Igreja, Escola, Família, por exemplo). Enfim, consideramos a disciplina de Sociologia como um dentre os vários instrumentos de resistência na escola!

Considerar a disciplina de Sociologia como um importante instrumento de luta a favor do amplo debate de temas ligados ao preconceito, particularmente a homofobia, é a primeira questão a ser colocada através da dissertação. Segunda questão, entender a sociologia crítica como um dos mecanismos para a transformação ou minimização dos casos de violência física, verbal, psicológica e simbólica voltada contra as(os) alunas e alunos gays. Por último, procurar desnaturalizar a compreensão equivocada, na maior parte das vezes, que enxerga o ambiente escolar como sendo um “espaço harmônico” que, por sua vez, preza pela inclusão das pessoas consideradas *estranhas*, quando pensadas pela ótica dos padrões heteronormativos predominantes em nossa cultura. Para dar início a discussão e apresentação das análises realizadas, farei algumas observações que dizem respeito aos aspectos teórico-metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da dissertação.

1.2 Principais aportes teórico-metodológicos adotados

Para que pudéssemos analisar, com maior propriedade intelectual, as relações de conflitos e tensões envolvendo os agentes gays e a cultura, predominantemente, heteronormativa disseminada na Escola. Desse modo, utilizamos pressupostos e apontamentos oriundos, particularmente, dos apontamentos encontrados nos escritos de Michel Foucault e Max Weber, como

também, de autores(as) que corroboram e ampliam suas ideias (Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento, Richard Miskolci, Arilson Oliveira, entre outros). Do primeiro deles (Foucault), destacamos a história da sexualidade e os mecanismos de controle dos corpos gays (ou não), provenientes da consolidação das sociedades modernas ocidentais, bem como sua análise em torno da ideia de *resistência*; em relação ao segundo, fizemos uso do método compreensivo que, evidentemente, procura apontar para a existência de uma tríade metodológica (motivo, ação e sentido) que procura elucidar-nos os motivos e os possíveis sentidos empregados nas ações escolares dos discentes, docentes e administradores, em torno da dinâmica dominante, racionalizante e puritana que se ramifica e consolida-se com o advento da modernidade.

Ambos sustentam nossa defesa intelectual, a qual sustentaremos, durante toda a análise dissertativa, que existem *resistências* seja nas falas ou nas ações individuais e coletivas na escola, em compensação, ainda bastante variadas e niveladas pelas instituições escolares. Dessa forma, considerando os apontamentos desses autores (dentre outros), analisamos a maneira como os dispositivos discursivos heteronormativos foram (e são) construídos e implantados *na* instituição escolar e *através da* instituição escolar. Instituição que legitima falas, ações e reações efetivas sobre sexualidades ali expostas ou impostas, utilizando-se de motivos e ideias (religiosas e instrumentais) que legitimam suas ações, motivações e sentidos.

Como tentarei demonstrar durante a dissertação, na atual conjuntura brasileira, em especial a paraibana e, mais especificamente ainda, no interior do nosso Estado, poucos avanços foram observados, mesmo com a reinserção de disciplinas humanísticas de Sociologia e Filosofia, ou, até mesmo, aquelas que possuem ferramentas para uma análise reflexiva (mínima ou profunda) sobre *ser gay* e *o ser gay*, mas a resistência existe, está lá! Tudo se aclara quando se discute sobre os casos de violência (física, psicológica e/ou simbólica), vivenciados por esses agentes sociais⁹ no dito ambiente educacional. Pois, desde a reinserção dessas disciplinas a partir da sanção do decreto, o campo de atuação no interior do Estado ainda permanece bastante escasso, visto que seus conteúdos passaram a ser considerados de “pouca relevância”, diante das demandas produzidas pela sociedade capitalista e por seitas cristãs fundamentalistas, que se amparam em discursos religiosos extremistas e radicais. De fato, os antiéticos evangélicos e as roldanas do capital racional não deixam pedra sobre pedra.

⁹ Utilizaremos a terminologia “agentes sociais”, “agentes gays” ou simplesmente “agentes”, por motivos teóricos e metodológicos weberianos, uma vez que, para Weber, os indivíduos são *agentes* (que agem em relação ao outro ou outros) e não meramente *sujeitos* ou *atores* sociais que assimilam e reproduzem os discursos institucionalizados sem que, para tal, realize um processo reflexivo.

As escolas e sua organização curricular, especialmente diante das mazelas do atual Governo Federal e sua declarada postura frente as problemáticas educacionais, dessa forma, ao relegarem as disciplinas que deveriam abordar questões e comportamentos sexuais relevantes com maior “propriedade intelectual” ou sem dogmatismo religioso e, portanto, com todo o respaldo laico que lhe cabe, acabaram por “fechar os olhos” para os problemas ligados à sexualidade dos seus estudantes, por vezes, afirmando que essa problemática social não deveria fazer parte das suas possíveis competências; atuando, assim, enquanto reprodutora e legitimadora de um aparato discursivo que se apoia em premissas heteronormativas e sectárias de comportamento.

Richard Miskolci (2017, p. 18), pensando sobre o tema e as problemáticas nele imbricados, observa que as escolas buscam classificações e enquadramentos amparados nos padrões considerados “normais” de sexualidade, mesmo que a intenção primordial seja a de acolher os agentes que não participam dos padrões considerados mais adequados, acabando, a despeito, por reduzir suas potencialidades e sociabilidades. Na tentativa de acolhimento desses agentes gays pela comunidade escolar, professores e professoras e funcionários e funcionárias acabam suscitando questões e expressões, tais como: qual seria a melhor maneira de chamar essa pessoa homoafetiva, menino ou menina? Ele(a) é um(a) transexual? Seria um(a) travesti? Devo chamá-lo(a) pelo nome social ou pelo registral?

Guacira Louro, ancorando-se nessa perspectiva, aborda em *Gênero, Sexualidade e Educação*, que ao se buscar seriamente uma relação biopolítica da natureza humana, chega-se à conclusão de que conceitos identitários binários são, relativamente, complexos e ilusórios, culturalmente construídos:

[...] vemos frequentemente outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de outras perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos estudos Feministas e os Estudos Culturais, compreendemos os agentes como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contrárias (Louro, 2014, p. 28).

No Brasil, durante os anos 80, percebemos que a terminologia *gênero* começou a ser utilizada,¹⁰ momento através do qual os estudos feministas sobre os gays contribuíram para que avançássemos na análise dos impactos produzidos por essa oposição binária¹¹, ou seja, àquela

¹⁰ O termo foi propagado pelo psicólogo e sexólogo neozelandês em 1955, distinguindo sexo biológico de gênero. O termo tornou-se mais popular e academicamente utilizado nos anos 70, quando as teorias feministas abraçaram o conceito, até tornar-se termo capital nas Ciências Sociais e na OMS (BULLOUGH, 2003).

¹¹ Os termos binário, binarismo, dicotomia, oposição binária e suas consequentes derivações, adotadas em toda dissertação, buscam fixar a ideia construída culturalmente do masculino e do feminino colocando-os, hierarquicamente falando, o masculino num patamar de superioridade em relação ao feminino.

estabelecida entre o masculino e o feminino. Um modelo dicotomizado que tende a estabelecer e demarcar polos de atuação dos corpos e de suas sexualidades, assim como entre as(os) alunas e alunos, marcando a superioridade masculina em detrimento da feminina. Desse modo, podemos considerar uma tarefa bastante difícil desconstruir essas oposições binárias, que compreendemos enquanto sistemas totalmente separados, desde os avanços tecnocratas de retrocessos e desencantos, calcado no que Jacques Derrida acredita ter assinalado o pensamento moderno, ou seja, as diversas formas e modelos dicotomizados (presença/ausência, bem/mal, teoria/prática, entre outros). Segundo Louro (2014, p. 34):

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino, de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Segundo Mayer (2003, p. 16-17), o processo de conceituação do gênero nos aponta que existem importantes implicações no uso e nas diversas teorizações políticas que, sem reservas, podem ser auferidas em torno da própria terminologia (gênero). Nesse sentido, para a autora:

Exatamente o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos; torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidades, geração, religião, nacionalidade.

Para tanto, se faz necessário que percebamos que essas diferenciações, amparadas em binarismos e dicotomias entre as relações de gênero, que foram sendo fixadas ao longo da história, imediatamente se concretizaram no ambiente escolar. Nesse caso, acabando por introduzir importantes formas de distinção entre os agentes gays ou não, principalmente aquelas voltadas para a construção dos conceitos que giram em torno das feminilidades e masculinidades. Todavia, nem todas as culturas seguem, efetivamente, esse padrão, podendo-se dizer que “[...] muitas são as sociedades, muitas também são as diferentes representações das ações que se apoiam sobre seus conhecimentos” (BRETON, 2018, p. 28). Essas tentativas de conceituação e de distinções, ligadas ao processo de diferenciações entre os gêneros, nos evidenciam que existem experiências vivenciadas em contextos díspares e sob formas variadas, curtidas por grupos de *tribos* distintas ou, até mesmo, compartilhadas pelos mesmos indivíduos, sendo essas ocorridas em dessemelhantes momentos simbólicos de suas vidas.

Pensando desse modo, percebemos que o processo que envolve a construção das identidades polariza os agentes gays, levando em consideração o seu gênero e desconsiderando suas individualidades, como também, as formas de expressão e sentidos existenciais. De acordo com Foucault (2014), na modernidade, essas identidades passam a ser compreendidas de maneira fragmentada, visto que não mais se procura levar em consideração os agentes, gays ou não, como estando em um contínuo processo de construção, pelo contrário, passamos a dividir os corpos limitando-os, classificando-os e modelando-os através do estabelecimento de paradigmas estereotipados que diminuem, drasticamente, as potencialidades humanas eróticas; promulgando direitos e espíritos avaliativos, tornando-os “animais com moral de rebanho”. Ou seja, o fundamento objetivo de uma moral, sexualmente universal, possui véus que escondem bases ocultas, artificiais e danosas, religiosas e racionalmente instrumentais. Muitas vezes, o que se sustenta como virtuoso moralmente, pode ser para um gay ou qualquer ser sensato, um mero vício social, ou seja, produzindo uma compreensão que acorrenta e amordaça verdades insanas. E a sexualidade, propriamente dita, revela as relações de forças coercitivas e de resistências, os mitos fundadores do preconceito, revelando-nos as tensões sociais e ideológicas subjacentes de tabus quase intransponíveis, até então.

Segundo Louro (2014, p. 80), “se pretendermos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou em teorias que [previamente] supõem dois universos opostos [...]”. Ou seja, não consegue fugir, minimamente, das pré-noções, pré-conceitos ou costumes que, por sua vez, são gradativamente arraigados sem que possuam evidências científicas sérias ou uma reflexão humanística.

Berenice Bento (2011), entretanto, também corroborando com a autora supracitada, nos esclarece que as ideologias que “produzem” o gênero não desenvolvem uma simples descrição do sexo, mas realizam uma espécie de “batismo”, principalmente ao procurar promover enquadramentos em relação aos agentes gays (ou não) nas categorias constitutivas do ser, como sendo próprias da espécie humana. Como consequência disso, a sociedade moderna, estabeleceu uma distinção racionalmente instrumental, entre o comportamento considerado “adequado” para meninos e meninas, promovendo o surgimento de um conjunto de pressupostos que compuseram à ideia de masculino e feminino da cultura judaico-cristã e suas distorções ramificadas, até chegarmos a consolidação da família nuclear patriarcal como tipo ideal. Uma percepção binária que, desde o seu surgimento teológico e teleológico, compreende a masculinidade hierarquicamente e sagradamente superior, quando comparado a feminilidade.

E tamanha lobotomia cultural é proferida, *exempli gratia*, desde o procedimento médico de identificação do sexo da criança, que impulsiona tanto a construção da ideia do masculino como e

do feminino, do homem e da mulher, da(o) aluna e aluno, do homossexual e heterossexual, funcionando como aporte para a fomentação daquilo que se deve excluir, impedir e prevenir moralmente.

Os seres humanos, evidentemente, passam a ser concebidos, para Weber e Foucault, enquanto produtos de uma sociedade que, inegavelmente, passou a sexualizar os agentes desde o seu nascimento. Os primeiros movimentos de iniciação (socialização primária) tais como o batismo, por exemplo, nos revelam o quanto esses marcadores de corpos estão presentes na cultura puritana cristã e se irradiam na escola sobre a sexualidade do “futuro menino” e da “futura menina”. O aparato identitário passa a ser construído em torno dos valores próprios do Estado Moderno Ocidental (como também, agora, cristão puritano), legitimador de “verdades” sobre o *ser e o vir a ser*.

Assim sendo, as identidades que se modificam com o passar dos tempos (conhecimento de si) ou que se alteram de acordo com os novos arranjos culturais (negativa ou positivamente), são as que se revelam ou se deixam revelar flexíveis e mutáveis. Portanto, não estando fechadas para novas descobertas de quem se é ou das potencialidades do que se pode vir a ser, das diversas transformações possíveis dos códigos e símbolos. Em uma coletânea de artigos (*O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*) organizados por Louro (2018, p. 47), buscou-se ampliar a compreensão a respeito dessa construção das identidades (subjektividades). Para que isso possa acontecer, entretanto, Louro nos esclarece que: “[...] os corpos não têm nenhum sentido intrínseco e que a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um “constructo histórico”.

Para Bento (2011, p. 552), tudo isso faz parte de um projeto bem estruturado que as sociedades industriais burguesas lapidaram e cristalizaram; sociedades que se alimentam de poderes que, constantemente, lutam para manter as ideias e versões e visões discursivas dominantes, especialmente, no âmbito educacional, ou seja, “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários”. Para tanto, necessita-se de um controle heteronormativo incrustado na mente e nas ações? Se sim, quem os incrusta? Desde tenra idade, aprendemos que nossos corpos devem ser enquadrados em sistemas de controle preestabelecidos, que nos inserem em modelos comportamentais pensados, limitados e limitadores das diversas potencialidades subjetivas e das diversas contradições objetivas, mas, tudo isso, para um agente gay, pode se desmanchar no ar mesmo com todas as certezas sólidas ao seu redor e impregnadas em tudo e todos, a todo momento e espaço. A natureza humana “grita” por socorro! Infelizmente, um socorro que não consegue alcançar quem, realmente, tem seus direitos vilipendiados, nesse caso, as(os) alunas e alunos gays.

Vale destacar que os estudos, desenvolvidos por Foucault sobre a história da sexualidade corroboraram, significativamente, para as discussões recentes sobre sexualidade, somando-se a isso,

na crítica direta sobre a compreensão dos pressupostos dogmáticos religiosos e de parte do entendimento da medicina, psicologia e da pedagogia. Em contrapartida, acreditam em uma sexualidade ligada pura e simplesmente a divisão binária dos gêneros, demonstrando-nos uma visão reducionista das sexualidades e suas diversas potencialidades. Além do mais, se tornaram alvo de suas críticas os sexólogos, convencionalmente chamados de “cientistas do sexo e do corpo”; defensores de uma visão apoiada na ideia de que a sexualidade deveria se tornar objeto privilegiado do conhecimento válido; de uma *scientia sexualis*¹² que, por sua vez, se constituiria num instrumento legitimador dos dispositivos discursivos¹³, quando falamos sobre sexualidades.

Enquanto professor da disciplina de Sociologia, convivendo com as alunas e alunos, “focando” nos corredores com as(os) colegas de trabalho, pude verificar diversas expressões que buscavam rotular e estereotipar os agentes gays; fatos corriqueiros, que procuram inserir os agentes gays (ou não) em um número limitado de possibilidades e sob uma sigla que se complexifica, mas, ao mesmo tempo, limita as possibilidades e potencialidades humanas, nesse caso, a sigla LGBTTQI+ (lésbica, gay, bissexual, transexual, transgênero/travesti, *queer*, intersexual e outros) (JESUS, 2012, p. 130); identificações essas, as quais, ainda assim, consideramos como representando uma forma reduzida de identificação desses agentes gays. Nesse sentido, o processo de construção dessas identidades pode não fazer uso de uma violência social, mental ou física aparentemente visível, mas acaba por se valer de uma opressão disfarçada de tolerância; muitas vezes, caracterizada como uma violência simbólica. Segundo Juanita Epp (1999, p. 20), os principais meios da violência simbólica são: a padronização ou homogeneização das habilidades (ou como dirá o Howard Gardner: das inteligências múltiplas), a própria prática pedagógica castradora e os variados castigos (físicos, mentais ou sociais: do sangue à humilhação, do desprezo à expulsão). As escolas passam, nitidamente, a adotar esse modelo disciplinador, hierarquizando distribuições e funções que se ligam e determinam os comportamentos individuais e coletivos.

Para Foucault (2014, p. 163):

Essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Toda atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é agentes, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo

¹² Para Foucault (2017, p. 64), nossa sociedade não possui mais esse tipo de *ars erótica*, já que perdemos essa característica. Em contrapartida, fomos a única sociedade a produzir uma “verdade sobre o sexo”, apoiando-se no que o autor chamou de *scientia sexualis*, amparado em uma constante produção de poder-saber.

¹³ Entendemos, aqui, os dispositivos discursivos como fazendo parte de um infinito conjunto de discursos reacionários proferidos por diversas instituições sociais (Igreja, Família e Escola, por exemplo).

com um código mais ou menos artificial e estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória.

A violência e o preconceito, produto dessas forças, tem sido um dos principais problemas enfrentados nas escolas em nosso país, sejam elas públicas ou privadas, e um dos principais tipos de violência está no preconceito voltado contra as(os) alunas e alunos que se declaram homossexuais ou mesmo que apenas apresentam “trejeitos comportamentais facilmente identificáveis”. O preconceito de gênero e sua relação com a sexualidade é intrínseco as relações que envolvem o ambiente escolar e aos agentes envolvidos nesse processo. E, em meio ao agravamento dos casos de homofobia¹⁴ nas escolas públicas e privadas, verificou-se que estas instituições pouco ou quase não discutem as questões relacionadas a essa problemática, o que nos demonstra a necessidade da intervenção crítica da disciplina de Sociologia, principalmente durante o processo de fomentação e ampliação das discussões no ambiente escolar, como também, para além dele.

Discutir a condição em que se encontram inseridos os agentes gays na escola, na maioria das vezes, se tornou “irracional” e democraticamente um “problema a ser superado”; mas notamos, mesmo quando raramente ocorre, que tudo isso é devido a assimilação e reprodução de discursos revestidos de restrições ou de um moralismo exacerbado e ardiloso, principalmente religioso e geralmente punitivo, e, muitas das vezes, dissimulados. Nesse contexto, percebemos a falta de participação e a acentuada precarização das escolas na ampliação do debate amplo e bem fundamentado sobre as questões que permeiam os casos de homofobia na escola. Nesse interim, Berenice Bento (2011, p. 556), nos elucida que: “os relatos de discriminações não são acompanhados de histórias de professores/as que tenham realizado discussões em sala de aula ou na escola sobre respeito, diversidade e diferença”.

A escola, de fato, pensada enquanto reprodutora (nas palavras de Bourdieu) de discursos heteronormativos, impulsionou a produção de uma imensa tecnologia e racionalidade de controle dos corpos gays ou não, assim como buscou propagar uma aparente aceitação das diferenças, mas, que, na prática, não passou de mais um dentre os vários instrumentos utilizados para delimitação dos lugares, classificação dos agentes, repetições religiosas dogmáticas tradicionais e, como consequência disso, a normalização dos comportamentos. Em contrapartida, mesmo que de maneira dialética, também produziu resistências!

¹⁴ Utilizamos “homofobia” de acordo Guacira Louro (1997, p. 29): “Homofobia, o medo voltado contra os(as) homossexuais, pode-se expressar numa espécie de 'terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher 'reais' ou 'autênticos'”.

Com tal aparato discursivo, acentuado nas escolas, passamos a produzir, em larga escala, “corpos educados”, robotizados, fabris, igualitariamente fúteis em forma de “cidadãos do bem” que, ironicamente, passaram a valorizar a produção e a acumulação de bens, acima de tudo e todos. Construiu e abraçou subjetividades que estabelecem as suas próprias demarcações, que produzem costumes e falas apropriados para pessoas apropriadas. As identidades homoafetivas existentes nas escolas, submetidas, exaustivamente, a um aparato blindado e historicamente moldado, são influenciadas ou impostas mediante a assimilação desses signos e símbolos que fazem parte das novas roupagens do poder controlados e docilizador dos comportamentos. Bento (2011, p. 556) nos esclarece: “quando compreendemos a produção das identidades de gênero, marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar”. Diríamos que: principalmente no espaço escolar.

E, mesmo após identificarmos tais aspectos, inerentes às instituições de ensino e às ideias que eles encobrem, alimentam e reproduzem, chegamos à conclusão que a disciplina de Sociologia pode e deve contribuir, significativamente, para o processo de ampliação das discussões sobre a problemática da homofobia envolvendo alunas e alunos, auxiliando-nos no desenvolvimento de pesquisas direcionadas para a interpretação das causas e das consequências, provenientes das atitudes hétero-puritanas observáveis através dos discursos manifestos na escola, e da maneira como os discursos, expressos na escola, constroem ou reconstroem tais subjetividades motivacionais, ações e sentidos.

Observamos que, as escolas brasileiras, não estão conseguindo acompanhar o ritmo e as dinâmicas que as sociedades modernas, em países mais avançados econômica e democraticamente vivenciam, principalmente quando tratamos dos conflitos e tensões que envolvem as questões relativas à sexualidade das(os) suas alunas e alunos. O sexo, no Brasil, ainda parece ser um tabu medieval, como se o Renascimento ainda estivesse longe de chegar, como se fosse apenas notícias de algo que não se compreende ou se viu; um corpo *forasteiro*, enfim. Mesmo existindo diversos estudos a respeito da temática, reclames, inquições, informações espalhadas e verificadas, percebemos que estes são constantemente mantidos ou mesmo revistos com um olhar puritano e encrustado como couraça, agarrado na pele como uma “sentença punitiva” que recebemos desde o nosso nascimento até o envelhecimento. Uma vez que, as dinâmicas pró-minoria e as discussões internacionais, encontram-se estampadas nos veículos midiáticos (internet, jornais, entre outros), demonstrando-nos que os “estranhos”, na verdade, devem ser tratados e considerados como iguais e não como seres inferiores ou doentes, como muito vem se difundindo através dos discursos homofóbicos e sexistas.

Estamos simplesmente nos defrontando com resquícios provenientes de heranças culturais que tratavam as diversas orientações sexuais como “coisas”, como uma doença a ser banida que acreditava e acredita que os homossexuais deveriam e devem ser expurgados da sociedade, colocando os gays em patamares hierarquicamente diferentes, ou seja, o masculino em uma posição de superioridade em relação ao feminino, tal como o heterossexual quando comparado ao homossexual. Não comungo de tais ideias arcaicas e medievais em nenhuma de suas circunstâncias possíveis, importante frisar! Pensamos, a todo o momento, aqui, os agentes sociais (agentes gays), no nosso caso, as(os) alunas e alunos, objeto principal da nossa análise, como estando em um processo contínuo de construção das suas subjetividades, como um constructo social, cultural e fazendo parte de diferentes momentos históricos.

No contexto escolar, entretanto, percebemos que existe o predomínio de vários discursos que se amparam em valores morais, muitas vezes, desprovidos de conhecimento humanístico, tidos como “corretos” e “aceitáveis” durante todo processo histórico; que procuram mascarar os conflitos e tensões existentes, os ódios e as fobias comportamentais, tão comuns, nos dias atuais. Na maioria das vezes, ao contrário do que se pensa ou se convencionou pensar, percebemos que a escola acaba se posicionando no sentido de procurar “fechar os olhos” ou fingir que não existem quaisquer tipos de relações conflituosas entre os agentes gays ou não, muito menos, que existe situações de discriminação e preconceito, ou, até mesmo, procurar minimamente demonstrar que esses existem e encontram-se enraizados e se manifestam através das relações de poder observáveis, também, discursivamente.

Tais conflitos, entretanto, não acontecem necessariamente por meio de agressões físicas, psicológicas ou coercitivas, como já apontamos, tendo em vista que podem ocorrer no âmbito simbólico, dissimulado e imperceptível aos olhos desatentos do observador sem criticidade. Desse modo, a escola acaba procurando intencionalmente transparecer a “armadilha frágil” de uma “suposta aceitação” dos corpos homoafetivos, ou, até mesmo, do amor homoerótico. Ao contrário daquilo que imagina o senso comum sobre a escola, principalmente no que tange à sexualidade das(os) alunas e alunos, constatamos através das análises que essa deve ser compreendida enquanto um “palco de relações de poder” que a tornam, indubitavelmente, um lugar favorável para a eclosão de diversas formas de conflitos, abusos e até mortes, as quais influenciam diretamente na construção das subjetividades e sua produção das suas dinâmicas, ou seja, na maneira como os estudantes pensam e devem se comportar.

Diante desse quadro insano de disseminação de discursos homofóbicos encontrados e verificados na escola, a partir das análises discursivas observadas, compreendemos que os processos discursivos, compostos por dicotomizações e enquadramentos sociais, evidenciados nas diversas

instituições (família, igreja e escola), a resistência torna-se uma necessidade de sobrevivência, um tipo de “ar puro” que mantém o coração das minorias pulsando e bombeando o sangue necessário para que as pessoas, consideradas *estranhas*, possam movimentar-se, principalmente diante das imposições da cultura, predominantemente, heteronormativa. Nesse interim, de conflitos e tensões, mas também, de resistências advindas de diversas formas, levantamos algumas questões que tentaremos apontar no decorrer da dissertação.

1.3 Problemas levantados

Sabendo desses fatores, do projeto que evidencia uma contínua disciplinarização e docilização dos corpos, do ponto de vista histórico e cultural, surgem as seguintes problemáticas que buscamos observar: a) como a Escola Cidadã Integral de Remígio, seus professores e dirigentes, procuram abordar as questões e ações ligadas aos gays? b) Que tipo de dispositivos discursivos e normalizadores (ou não) são utilizados pela escola para produzir a visão, estereotipada, dos gays? c) Como as relações homoafetivas são afetadas pelo desencantamento do mundo ou racionalização das esferas sociais? d) Quais são os tipos de dispositivos discursivos da Religião utilizados para construir a imagem dos gays? e) Como os estudantes procuram enfrentar, através de mecanismos de resistência, os dispositivos discursivos que permeiam a escola? f) E, por último, como podemos contribuir e envolver as(os) alunas e alunos gays (ou não), por intermédio da aplicação de projetos pedagógicos e ações diretas (sublevações), com o intuito de contribuir para a minimização da homofobia na escola?

E, por qual motivo insistiremos na sublevação ou resistência por parte das(os) alunas e alunos ou quaisquer agentes gays, presentes na escola? Louro (2018, p. 53) aclarará:

Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro”. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Entendo que é absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejos; é relevante, também, refletir sobre possíveis formas de intervir a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero “intolerável” [...]. É importante entender não apenas como se constituíram essas posições-de-sujeito, mas analisar como a posição binária subjacente a esse regime se inscreve na produção do saber, na organização social, nas práticas cotidianas, no exercício do poder. Interessante, mais particularmente, compreender como se dá, nas instâncias que chamamos pedagógicas, a reiteração dessas posições e, para além disso, pensar sobre o que pode ser feito para desestabilizá-las e desarranjar tais certezas.

Eis o nosso foco principal a ser problematizado no decorrer de toda dissertação.

E, conscientes que a escola se transformou num ambiente onde é possível identificarmos tensões e conflitos constantes (relações de poder), principalmente por meio dos discursos produzidos e reproduzidos, muitas das vezes de maneira implícita, levantamos como hipóteses preliminares as seguintes afirmativas: a) os discursos moralizantes, predominantes e encontrados na religião, secularizados pela ciência (racionalista instrumental) e massificados culturalmente, legitimam e reforçam, exponencialmente, o preconceito direcionado aos agentes gays; b) os tipos de abordagens utilizadas pelos professores e administradores, em sua maioria, se apoiam nestes discursos; c) o desencantamento e a racionalização dominantes, possuem um forte aparato coercitivo que, por sua vez, cerca e molda as ideias e as práticas criadas para a antipatia aos gays; d) a Sociologia pode servir de instrumento, quando possibilitada, para a ampliação das discussões sobre essa temática, dentro e fora das escolas, uma vez que possui teoria e método para tanto.

Na tentativa de respondermos tais questionamentos, por mim levantados, fiz a utilização dos apontamentos e aportes teóricos de pensadores clássicos, tais como, Max Weber e Michel Foucault, alicerces teórico-metodológicos fundamentais para nós e outros autores refletirem sobre as relações de poder produzidas pela modernidade. Ao longo de todo o processo dissertativo, perceber-se-á o diálogo prioritário entre esses dois autores clássicos; suas percepções críticas sobre a sociedade moderna; os impactos acarretados pelos dispositivos discursivos de controle e de dominação dos agentes gays (ou não) para a construção dos processos identitários, como também, as suas respectivas e possíveis sublevações.

1.4 Objetivos da pesquisa

Sem que nos delonguemos, para que conseguisse concretizar o objetivo geral, ou seja, o de analisar a maneira como os discursos incitados ou simplesmente replicados na escola, de cima para baixo e de baixo para cima, na escala social escolar, construídos histórica-religiosa-racionalmente, reproduzidos pela escola e incorporados ou não pelas(os) alunas e alunos, materializam-se no ambiente escolar em forma de motivações, ações e sentidos. Para tanto, fez-se *mister*, ao longo do processo analítico, conferir aos estudantes a voz lhes é de direito; falas essas que, há bastante tempo, são marginalizadas através dos padrões comportamentais hétero-puritanos também disseminados na escola.

Portanto, nossa dissertação, trata-se da análise dessas diversas “vozes que ecoam dentro da escola”, falas que são “sufocadas” pela cultura heteronormativa até se dissiparem por completo, como nos aponta Louro (2014, p. 89), ao afirmar que devemos ter consciência que escola “não apenas transmite conhecimento, mas que ela também fabrica agentes, produz identidades étnicas, de gênero,

de classe [...]”. Diríamos que o acesso ao conhecimento, seguramente, se tornou uma das questões menos relevantes no Brasil, principalmente quando observamos discursos advindos do Ministério da Educação e Cultura, tais como: “o Enem não foi feito para corrigir diferenças, mas para selecionar os melhores”, demonstrando-nos o esfacelamento gradativo da educação no nosso país. Para isso, torna-se fundamental destacar, e não cansaremos de repetir, que são falas construídas e reconstruídas sob subjetividades “engessadas” a paradigmas enraizados na nossa cultura; subjetividades que modelam os comportamentos de acordo com uma racionalização instrumental e a motivação idealista, ao mesmo instante que naturalizam os mecanismos de normalização das ações das(os) alunas e alunos. Segundo Bento (2011), as tecnologias de controle das sexualidades também se reproduzem nas escolas, culminando na eclosão de diversos casos de violência física, verbal, psicológica e simbólica.

Nesse sentido, fora necessário, para compreendermos melhor esses mecanismos de castração, incitação ou puramente da reprodução das sexualidades aceitáveis socialmente, o levantamento, como objetivos específicos, das seguintes proposições, a seguir, elencadas: a) identificar, no contexto das relações de poder que produzem conflitos e tensões, os aspectos inter-relacionados para a construção das identidades racionalizadas e moralizadas pela cultura heteronormativa; b) compreender, por meio da análise do discurso, como as relações e ideias dominantes (religiosa e científica, modernas) especificam e manipulam os agentes gays e as ideias sobre o ser gay; c) observar, a partir da análise dos dispositivos discursivos manifestos no ambiente escolar, os possíveis levantes, as visões e ações das(os) alunas e alunos, professores e professoras, como também, do corpo administrativo, principalmente sobre alguns dos processos que permeiam a “lógica discursiva” de exclusão dos homossexuais.

É sabido que, as diversas situações vivenciadas no âmbito escolar, se constituem por meio de disputas ligadas às relações de poder (simbólico ou efetivo), tendo uma das facetas dessa disputa a busca das(os) alunas e alunos pela reafirmação das suas sexualidades. Ao construirmos uma imagem do “outro”, por meio de discursos estigmatizantes (revestidos de “rótulos negativos”), produzimos no imaginário dos sujeitos considerados *estranhos (queer)*¹⁵, uma percepção distorcida, colocando-os, geralmente, em um patamar de inferioridade, quando assim comparados(as) aos padrões comportamentais vigentes. No entanto, segundo Foucault (2017, p. 54): “prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e relançam-se. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação”. Consciente disso ou não,

¹⁵ “*Queer* pode ser traduzido por *estranho*, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (LOURO, 2018, p. 38). A ideia é positivar a pejorativa forma de insultar os homossexuais. Segundo Butler, o termo tem operado uma prática linguística, adquirindo “todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58).

a escola, preponderante na modernidade, tornou-se, não só um espaço de convívio entre pessoas que possuem visões e percepções de mundo a serem transmitidas e debatidas, mas, e não menos importante, um *locus* de conflitos e tensões, permeados, ora por um discurso que exorta uma falsa ou aparente tolerância em relação aos homoafetivos, ora escancarando sua posição contrária aos “sodomitas” (agentes gays).

Diante desse quadro de avanços e retrocessos, o que as(os) alunas e alunos, professores e professoras, corpo administrativo e os pais, de forma geral, podem fazer? Através de Foucault (2014, p. 172), compreendemos que “a vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”. São as pequenas expressões comportamentais observáveis, portanto, que levam em consideração à minúcia de detalhes, que acabam produzindo os corpos e que são, facilmente, encontrados nos hospitais, nas escolas, nas oficinas, nas fábricas, nas igrejas, etc.; dando-lhes um conteúdo maquinalmente laicizado ou espiritualmente sombrio, todos, na realidade, recheados de preconceitos e colisões frente ao *estranho* ou ao considerado incomum. Com isso, em nossa sociedade ocidental, se desenvolve uma “cristalização” normativa que visa controlar, minuciosamente, as parcelas da vida e dos comportamentos individuais e coletivos. Ou seja, exercendo a coerção sobre os corpos daqueles que possuem, ou, aparentam possuir, esse tipo de identidade (homossexual), parcial ou totalmente *estranha*. A escola é entendida, nesse caso, como instrumento de disseminação de discursos legitimados culturalmente e historicamente, sendo compreendida enquanto campo fecundo para a observação e análise dos mecanismos de controle comportamental e construções de ideias sobre si e sobre os outros.

Nesse sentido, passamos a compreender a escola como um campo extremamente fecundo que, por meio do ensino de Sociologia, por exemplo, possamos adentrar no universo simbólico que envolve as relações de poder, construídas através das disputas que envolvem os agentes gays e a cultura heteronormativa. Tais discussões, na maioria das vezes, quando raramente realizadas pelas escolas através de seus afoites conteudísticos, comandos e ações administrativas, partem de uma perspectiva de senso comum (religiosamente aceito e legitimado) ou de um viés pretensiosamente científico (instrumental e anacrônico), valendo-se de um aparato biológico, médico, psicológico ou pedagógico, socialmente funcionais, cientificamente ineficazes e sexualmente artificiais. E, ao percebermos essa “motivação” da escola em abordar as questões relativas à sexualidade, ao mesmo tempo, acreditamos estarmos contribuindo para uma ampliação dessa perspectiva através de um “olhar sociológico crítico” e antipedagógico do sexo, de maneira especial, em torno das relações de poder, as quais envolvem as(os) alunas e alunos gays (ou não).

Ao nos debruçarmos em torno da análise dos mecanismos de controle das sexualidades. Miskolci (2017, p. 16) nos esclarece que:

A sexualidade, compreendida como um aparato, permitiu que o Estado e as instituições nos controlassem por meio daquilo que Foucault denominou “pedagogização do sexo”, Ou seja, um dos grandes investimentos biopolíticos do Estado sempre na educação, e a proposta *queer* é de justamente superar a pedagogização do sexo e transformar a posição da educação não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mais muito mais comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não.

Segundo Louro (2014, p. 88), seguindo a mesma esteira de ideias de Miskolci, uma das formas pertinentes para analisarmos a problemática das diferenças e desigualdades sexuais na escola, seria por meio da observação das práticas rotineiras dos estudantes, do seu cotidiano, das suas falas, suas ações, ou seja, do modo como seus corpos falam e produzem expressões susceptíveis à leitura sociológica.

Interpretar a maneira como essas diferenças são construídas, por vezes, acaba indo além das incipientes distinções, classificações e enquadramentos binários dos gêneros e das sexualidades, visto suas implicações étnicas, econômicas, políticas e religiosas. Partindo destes apontamentos, a autora levanta um questionamento que também faz-nos refletir: por que estudar a construção das diferenças produzidas na escola? E ela nos responde que sua relevância está em demonstrar que essas diferenças acabam produzindo um campo político que, ao procurar instituir e legitimar as diferenças entre os agentes, acaba por fomentar e instituir relações de poder; e nessas relações o embate instaura-se.

A partir disso, podemos inferir que a escola acaba atuando em diversas frentes normativas, buscando delimitar as ações dos agentes gays (ou não) por meio do controle dos corpos e de suas sexualidades e potencialidades de transformação, de seus gestos, pretensões e ideias; selecionando determinado conteúdo a ser ministrado, controlando os sinais, policiando as falas (em conteúdo, intensidade e local), regulando a forma de se vestir e andar, dentre outros aspectos de controle dos comportamentos individuais e coletivos.

Desde muito cedo, antes mesmo de começar a frequentar a escola, a criança depara-se com uma complexa rede de expectativas que giram em torno do seu “provável futuro”. Sempre levando em consideração se esse(a) será um menino ou uma menina, se o bebê desenvolverá um pênis ou uma vagina. Esses anseios, evidentemente, se organizam e se estruturam através de um sistema bastante complexo de associações e correlações vinculadas ao sexo da criança. Em seu artigo *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*, Bento (2011, p. 549), nos demonstra que “a

interpelação ‘é um/a menino/a’ não apenas cria expectativas e gera suposições sobre o futuro daquele corpo que ganha visibilidade através dessa tecnologia, seus efeitos são protéticos: faz corpos”.

Pensando desse modo, podemos dizer que as distinções de gênero e a produção dos diversos binarismos ligados a sexualidade, indubitavelmente, são produtoras de corpos-sexuados que, a partir do momento que são identificados durante a gestação ou a partir do nascimento da criança, enquadrando-as(os) como um menino ou uma menina, se ligam a todo um *projeto cultural distorcido* que precede o gênero, construindo-os(as) enquanto sujeitos supostamente passivos em redomas. Tudo isso, obviamente, passivo de sanções e punições, caso o que *se deve ser* não seja taxativo ou seguido como *se espera* em uma sociedade moralmente seletiva e, conseqüentemente, discriminadora e letal. Um “terceiro gênero” ou um gênero híbrido, andrógino ou com qualquer caráter discrepante da norma, é algo inconcebível para herdeiros de um mundo imaginário que concebe o homem como feito de material que não possui DNA (o barro) e a mulher uma mera costela. Imaginário que se esfarela no ar e adentra corpos como vírus mutantes e mortais.

E foi, portanto, em torno de toda essa construção e efeitos sociais e culturais dos indivíduos para a construção dos corpos sexualizados, particularmente, do *estranho* gay, que objetivei compreender os mecanismos que constituem os processos que legitimam determinados dispositivos discursivos; mecanismos de controle que se perpetuaram através da modernidade, objetivando analisar os motivos, as ações e os sentidos que as(os) alunas e alunos empregam durante a ocorrência dos casos de homofobia na escola a qual fui professor pelo período de quase dez anos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A priori, vale a pena ressaltarmos que durante o processo de análise e produção da dissertação, procuramos compreender as condições nas quais se encontram inseridos os agentes gays (ou não) em uma determinada escola. Demonstrando que, na maioria das vezes, se tornou um obstáculo por parte da religião cristã e de uma racionalizante ciência reacionária, profissional e técnica; por outro lado, quando em ocasiões adversas permitido, acaba sendo por meio de um discurso revestido de restrições e exacerbado moralismo, principalmente pelo fato da escola ainda continuar reproduzindo em migalhas um discurso instituidor de uma aparente “aceitação dos estranhos”, mas que, na prática, não passa de uma delimitação dos lugares a serem ocupados pelos agentes gays e por aqueles que se enquadram nos padrões comportamentais heteronormativos.

Em uma pesquisa realizada a nível nacional pela ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Bissexuais, Lésbicas, Travestis e Transexuais) entre os anos de 2015-2016, envolvendo estudantes LGBTTTQI+, na faixa etária dos 13 aos 21 anos de idade e que frequentaram escolas (73,1% públicas, 20,4% privadas e 6,5% religiosas) no ano de 2015. foi identificado que 73% dos estudantes já sofreram agressão verbal na escola, principalmente em detrimento da sua orientação sexual (ABGLT, 2016). Foram ouvidos 1.016 estudantes no Brasil através de uma coleta de dados (entre março de 2015 e dezembro de 2016) realizada por e-mail e nas proeminentes redes sociais virtuais. O mais inquietante da pesquisa, mas sem nenhuma surpresa, é que o Brasil apresentou o maior índice de violência da América Latina, quando comparado a cinco outros países (Argentina, Chile, Colômbia, Peru e México). Além disso, 60% dos estudantes com orientação sexual diferente da heterossexual, relataram sentir-se inseguros no ambiente escolar, em virtude de agressões direcionadas contra a sua sexualidade. Para 56,9 % dos estudantes entrevistados, esse tema nunca foi trabalhado por nenhuma das disciplinas durante as aulas, tendo 16,7 % dos entrevistados afirmado que a temática até tivera alguma abordagem, mas de maneira bastante negativa ou insípida.

Atualmente, basta-nos um olhar rápido nos noticiários propagados pelos veículos midiáticos, em especial nas matérias veiculadas que tratam de fatos e acontecimentos paraibanos, que, apesar das diversas conquistas educacionais no âmbito das políticas educacionais progressistas dos governos Lula e Dilma, percebe-se que ainda pouco se discute, com maior seriedade e fundamentação, sobre questões ligadas ao gênero e a sexualidade entre as alunas e alunos, quando raramente ocorrem, verifica-se que é por meio dos chamados temas transversais.

Essa incipiência nas análises e dinâmicas vivenciadas pelos agentes gays é algo que, inevitavelmente, acaba por agravar a visão já deturpada sobre o assunto e suas implicações, pois o saber se transfigurou em poder. E nesta conjuntura atual, onde *ressurge* uma extrema-direita que instaura-se no Brasil, presenciamos um total retrocesso na democratização do ensino para as camadas populares e suas minorias (raciais, sexuais e econômicas, por exemplo), onde o que se tornou importante foi a defesa de um modelo educacional neoliberal e neopentecostal tornando-se, ainda mais, complicado se falar de sexualidade e muito mais complicado sobre agentes gays. Há pouco tempo, para se ter uma ideia do momento crítico vivido pela educação no país, discutia-se questões pertinentes a chamada “Lei da Mordaza” ou “escola sem partido” (Projeto de lei de nº 7180/14), através da qual, dentro de seus pressupostos jurisdicionais, estava a proibição de se falar sobre questões pertinentes ao “gênero” e à “orientação sexual” durante as aulas. Ou seja, mais uma forma buscada para se castrar o pensamento no âmbito educacional, numa tentativa coercitiva que pudesse sustentar o *status quo* de uma modernidade com poderes neoliberais e mentalidade de pedagogos-bombas cristãos.

2.1 A Modernidade e os Corpos Tensionados por uma Fé que Mata Montanhas: Foucault, Weber, Sexualidade e Religião

Diante deste novo cenário ou de algo verossimilhante, segundo os apontamentos de Foucault (2001, p. 244), os dispositivos modernos castradores dos corpos e das sexualidades estranhas, devem ser compreendidos:

[...] como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições [como a escola], organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. [E] o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Sobre os dispositivos religiosos, nos alerta Alexsandro Rodrigues (2017, p. 359):

junto ao discurso pastoral, outros enunciados (sociais, políticos, econômicos, médicos, artísticos, midiáticos etc.) corroboram e reiteram os discursos cristãos, assistindo-o em esferas não especificamente religiosas, superando, assim, as barreiras e relações individuais, concedendo ao discurso cristão o lugar de um agenciamento coletivo máquínico [em produção constante].

A religião, entendida como dispositivo discursivo legitimador de discursos homofóbicos na escola, foi, durante muito tempo, pouco observada e até ignorada pelos estudiosos (sociólogos,

filósofos e historiadores) das religiões ao analisarem as obras de Michel Foucault, principalmente pela precariedade do acesso aos textos e lições ministradas pelo autor que, quando reunidas devidamente, fundamentam seu arcabouço teórico intelectual. De acordo com os pressupostos de Philippe Chevallier, esse novo olhar em torno dos escritos de Foucault sobre a importância da religiosidade, permite que nos interroguemos a respeito da relação existente entre a modernidade, religião e o “desencantamento do mundo”, quando nos levanta a seguinte indagação:

Essa confrontação permitirá reintegrar a relação entre modernidade e religião para além das teorias da secularização e do desencantamento do mundo, hoje bastante maltratadas: em que medida nós podemos dizer que a dimensão religiosa, se compreendermos por isso o fato de se referir à existência de um ser supremo, objeto de culto e homenagem, teria dado forma a tipos de ação sobre si ou sobre outro que permaneceriam ainda à nossa atualidade? (CHEVALLIER, 2018, p. 217)

Para Chevallier, o cristianismo é um objeto muito presente em Foucault – talvez o mais presente, dirá ele – e, embora permaneça amplamente disseminado, ressaltado em vários lugares da obra, mas raramente estudado. Desse modo, para Michel Senellart (2008), a preocupação de Foucault em relação ao cristianismo já aparece em 1970 sob o interesse das “disciplinas” e o “processo de normalização”, encontrados no curso de 1972/1973, com análises importantes da influência nociva do cristianismo católico e protestante para a criação dos sistemas prisionais, ou seja, uma moral cristã esmigalhada e transfigurada em uma suposta justiça criminal que reforça a segregação ao invés de promover a reparação dos crimes cometidos, algo que não buscaremos aprofundar. Ainda falando da relação entre religião e poder repressivo do Estado, para Senellart (2006, p. 251), é fato que Calvino, por exemplo, “via na repressão do Estado apenas ‘a primeira pedra de um sistema político cristão’, subordinando a sociedade à soberania do Deus cristão”. Tal como iremos demonstrar na dissertação! Ou seja, que está “pedra cristã” invade por todos os lados os dispositivos discursivos presentes na escola, seja em defesa da heteronormatividade, ou mesmo, a favor da homoafetividade.

Sabendo disso, Foucault, apresenta-nos, em algumas de suas obras, um tipo de poder que começa a ser exercido durante a modernidade, mas que contamina os nossos tempos com a colaboração, inequívoca, da economia política e dos dispositivos de segurança e os poderes repressivos do Estado. Para o francês, esse tipo de poder é algo bem mais antigo do que a marca cristã que se inscreve na cultura ocidental, mas foi sendo reforçada e introduzida em diversas instituições legitimadoras de uma “verdade” sobre os corpos.

Na tentativa de responder a essas e outras questões, Chevallier (2018, p. 219), recorre a duas aulas ministradas por Foucault no Collège de France (*Segurança, Território e População* -1978

e *Do Governo dos Vivos* – 1980), as quais nos apresentam um novo olhar em torno do poder religioso. *A priori*, lembremo-nos o que Foucault entendera por *governamentalidade* a partir da primeira de suas aulas: a) deve ser entendido como algo que difere de um poder simplesmente coercitivo e não acreditando tratar-se de um tipo de governo exterior sobre aquilo ao qual exerce o governo; b) compreender esse conceito como algo que não procurava, unicamente, reforçar uma determinada ordem social ou mesmo legitimar a autoridade daqueles que já exercem o poder, senão, entendido como algo que é imanente aos agentes gays (ou não) e as próprias coisas governadas, ou mesmo, como diria Weber, é algo intersubjetivo. Nesse sentido, segundo Chevallier, dois elementos podem nos demonstrar a finalidade e a singularidade desse tipo governamental, quando nos delineia que:

A realização dessa finalidade supõe dois elementos que desenham a singularidade governamental: 1) um conhecimento fino desses homens e dessas coisas, que permite acompanhar com eficácia o seu desenvolvimento; e 2) a colaboração dos homens e das coisas governadas: essa arte de governar, que não é essencialmente de ordem do constrangimento aos homens, sobre sua liberdade. Essa concepção nova, que vai se impor a partir dos séculos XVII e XVIII, tem um “modelo”, ou ainda, uma ‘matriz’ famosa: o pastorado cristão (Ibid.).

Destarte, a religião, que por muito tempo se amparou no que Weber (2015, p. 76) chamou de “frenesi erótico”, que tratava-se de uma época (Antiguidade Clássica ocidental ou oriental, por exemplo) em que perdurava uma forma de religiosidade orgiástica e carismática, aos poucos, cede lugar por conta da violência acultural e imperial cristã distorcidas pelo catolicismo e protestantismo, majoritariamente, produzido no Ocidente. Fomentando um tipo racionalizado de “conduta religiosa voltada para a salvação”, a qual culmina no protestantismo intramundano. Protestantismo que, segundo Weber, invocará ideias e ações materialistas do antigo judaísmo frente ao catolicismo, promovendo uma divinização da usura, do trabalho manual acumulativo e a rotinização da vida sem sacramentos.

Os laços matrimoniais, também invadidos pelos dogmas religiosos e seu puritanismo, passaram a serem vistos como um requisito essencial para a *copula carnalis*, tal como tornou-se o sacramento para a Igreja Católica. O erotismo, em sua essência, ficou fadado a ser constrangido e repudiado pela sofisticação que imprimia em seus atos, passando a ser julgado como profanação da pior natureza ou simplesmente uma estética pagã herética. Para Foucault (2008), o cristianismo tornou-se a primeira religião com maior alento e contumácia durante o processo de desenvolvimento de um governo dos homens em sua vida cotidiana, em sua “vida real”, algo que os conduz e os projeta para uma suposta salvação presa à chicotes (expressão nossa), a expiações, a sanções discursivas, entre outras formas de abdicação dos desejos e prazeres carnavais. E Nietzsche explicará muito bem a

causa disso, quando salienta que: “O cristianismo tem por base a *rancune* [o rancor] dos doentes, o instinto voltado *contra* os sadios, *contra* a saúde. Tudo vingou, tudo de orgulhoso, de atrevido, a beleza sobretudo [como os gays], faz-lhe mal aos olhos e ouvidos” (NIETZSCHE, 2007, §51). Nessa religião, diz o filósofo, há uma única moral: “não conhecerás” (Ibid, §48), e um não conhecimento que necessita da doença degenerativa que o acompanha, ao contrário dos gregos e indianos que necessitavam da saúde e da vida e louvavam o corpo e a sexualidade.

Desse modo, a religião cristã católica e, posteriormente, protestante, tornam-se uns dentre os vários dispositivos discursivos que interferem direta e indiretamente na escola, nos corpos e comportamentos aceitáveis ou não, na maneira como as alunas e alunos se percebem, via modernidade secular, como também, nas condutas sexuais consideradas adequadas e que procuram condicionar o espírito humano a um desconfiado e incerto post-mortem. Isso ocorre a partir de uma rejeição odiosa e assassina dos atos considerados impuros, malignos ou enfeitiçados = sodomitas, em especial.

E, como esperado, os agentes gays entram nesse conjunto de atos proibidos, mesmo que na história da igreja tenha-se inúmeros relatos privados e públicos da homossexualidade monástica e papal. O importante historiador alemão do XIX, Leopold von Ranke, em *A História dos Papas*, por exemplo, confirma-nos ao revelar que tanto o Papa Paulo II quanto Alexandre VI, ambos pontífices do século XVI, ficaram conhecidos por suas predileções públicas por rapazes. De acordo com relatos do momento, o Papa Paulo II, por exemplo, possuía uma efeminação tão majestosa que provocava acanhamentos até entre os demais cardeais. Os “barracos” eram mais acentuados durante festas e jantares nobres no Vaticano, com a presença da realeza local, especialmente após o pontífice exceder na degustação etílica. E muita coisa não mudou, segundo a exaustiva pesquisa de Frédéric Martel apresentada *No Armário do Vaticano: poder hipocrisia e homossexualidade* (2019). Dirá ele, com todas as letras e pontuações, repetidas e repetidas vezes, que após celebrar missas em igrejas do Vaticano e pendurar as batinas, “milhares” de padres, bispos e cardeais saem para aproveitar a noite gay de Roma. Dirá que o “Vaticano e Sodoma são como o Clube da Luta – e a primeira regra do Clube da Luta é: ninguém fala sobre o Clube da Luta. A Homofobia de Bertone [cardeal e ex-secretário do Estado do Vaticano] não o impede de comprar, com toda a discrição, uma sauna gay no centro de Roma” (MARTEL, 2019, p. 396-397). É como se dissessem: eu sei e não quero que você saiba, eu faço e não quero que você faça, com uma nítida estratégia de quem quer domínio, controle e subjugação.

Nesse ínterim, os laços matrimoniais monogâmicos e héteros, que surgem como requisito essencial para essa “elevação” espiritual heteronormativa e dissimulada dos seus agentes, ainda como condição discursiva importantíssima para a salvação dos homens que não corromperam seus corpos,

coagem os indivíduos na direção de uma abdicação dos seus próprios desejos, das suas vontades mais ocultas e naturais, do perigo de não serem salvos por manifestarem a “vontade diabólica” ou de confrontarem os preceitos necessários para se tornarem realmente libertos das impurezas = vida gay. Nesse contexto de diversas transformações, principalmente assinaladas através dos avanços proporcionados pela sociedade moderna, o protestantismo, semelhante ao seu antecessor recheado de arco-íris, adquire visibilidade e poder político, além de se encaixar perfeitamente aos anseios de uma burguesia em ascensão com a ideia de família nuclear. Burguesia que novamente exige e com força total a “cura gay” (prática retomada do canonizado Bernardino da Siena, século XV)¹⁶ e outras máscaras que possibilitam respaldá-los de seus armários. E para que tudo isso tivesse uma resposta prática e rápida, era necessária uma confissão, uma nova confissão não sacramental, e muitas delas, em todos os lugares e ininterruptas. No entanto, sem a confissão sacramental católica em suas liturgias, tiveram que adaptar suas estratégias; que depois serão secularizadas e chegarão concomitantemente ao mundo virtual.

Entre os séculos XVIII–XIX, a confissão se expande para outros tipos e formas de domínio ou outras maneiras de percorrê-lo, perdendo, paulatinamente, a mística que envolvia as iniciações ao sexo e ao prazer que ele proporcionava aos católicos: com vozes, lamentos e sentimentos, em tons que agradavam o poder eclesiástico. Eram êxtases de fofocas libidinosas, um ascetismo às avessas. O protestante pegará esse avesso e retirará o aspecto ritual e místico do ato, inserindo-o no mundo da labuta.

Foucault (2017, p. 69), ao tratar da questão dos dispositivos discursivos que nos impelem a falar e confessar como uma ritualística religiosa secular, ou seja, os nossos desejos mais ocultos e relacionados ao sexo, nos demonstra que:

[...] a confissão é um ritual de discurso onde o agentes que fala coincide com o agentes enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a, e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar, um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos, e as resistências que teve que suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

¹⁶ A prática de Bernardino consistia em exorcizar o corpo gay com cuspe. E a cusparada foi tanta que os florentinos renascentistas, região acusada por ele de sodomia, legou à Europa (por muitos séculos) o termo pejorativo “florentino” para gay. Sabido é que dezenas de grandes e famosos renascentistas eram gays, uma vez que Florença, em seu auge econômico e artístico, protegia das opressões inquisitoriais seus artistas ou todo intelectual que nela vivesse (SHLAIN, 2014, p. 17).

Ora, confessamos a todo momento e em diversos lugares o sexo, seja essa confissão um relato *fake*, uma exigência coercitiva social ou uma ostentação imbricada, principalmente por ele, a partir da modernidade, se tornar uma matéria detentora de atenção e destaque por parte de quem controla-nos socialmente. Nas escolas, por exemplo, passamos a confessá-lo amparando-nos ou amedrontando-nos em meio a um conjunto de regras que, teoricamente, devem ser obedecidas pelos circundantes: ouvindo discursos impressos ou que brotam dos poros culturais de cada um; todos, detentores de uma “verdade” ou lutando (em resistência) para derrubá-la. Mas esses dispositivos, ligados a sexualidade, com o tempo tornaram-se, como dirá Foucault (2017, p. 69), o “[...] elemento central de uma confissão que obriga à enunciação verídica da singularidade sexual – por mais extrema que seja”. Em nosso entendimento, destarte, manteve-se a enunciação predominante de um corpo social detentor do poder, mudando-se apenas a forma, os cargos que o detém e o grau social a ser atingindo por essa literal detenção. A família e a escola liderarão o *front* após o discurso emocionante dos fantasmas eclesiásticos em trincheiras seculares que rasgam mundos.

Sabe-se que desde a sacramentalização do matrimônio no século XII pela igreja católica, surgiu o controle massivo e político dos corpos leigos, no entanto, tal controle era teológico-aristocrático. E ao adentrar à modernidade, tal controle sofrerá mudança de mãos, até chegar ao ponto explanado por Foucault (2017, p. 09), o qual nos complementa:

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre risos dos adultos: os corpos pavoneavam.

Os confessionários eclesiásticos, que estipulavam penitências como forma de absolvição dos pecados, foram, a partir do ascetismo trabalhista-religioso (calvinista e luterano) e sob uma maior racionalidade instrumental das relações sociais, substituídos gradativamente por essa nova lógica apregoada pelo *Homo faber*, do campo à fábrica, do social ao indivíduo, da punição pública à punição restitutiva, do conhecimento que objetiva realização à informação que abarca o trabalho árduo e da renúncia ao acúmulo. Tudo isso, acrescido por outros dispositivos de poder (veículos midiáticos, oratórias déspotas e novos instrumentos pedagógicos) que também obrigarão, consciente ou inconscientemente, os agentes a confessarem seus segredos mais íntimos, buscando, com o passar dos séculos, transparecer a ideia de uma suposta democracia que tem por função – bastante ilusória – privilegiar e respeitar as liberdades individuais. Mas o que se confessa?

[...] confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-se na alma ou arrancam-na ao corpo (FOUCAULT, 2017, p. 59).

As concepções calvinistas e a maneira como Weber e Foucault as identificaram e as encaixaram na dinâmica dos novos tempos, no “coração” da sociedade capitalista moderna, destruíram lentamente o que Árpád Szakolczai chamou de “equilíbrio entre graça divina e esforço humano”. Szakolczai (2018, p. 208), em análise mais aprofundada, esclarece-nos que:

O colapso do Renascimento como projeto pode ser mais bem identificado pela maneira como Weber, Elias e Foucault pegaram um fragmento e o proclamaram como coração da modernidade. Weber enfatizou a predestinação calvinista, que restringiu o cristianismo à salvação individual, ao proclamar a salvação dependendo da vontade inescrutável de Deus (destruindo o delicado equilíbrio entre graça divina e esforço humano) e instrumentalizando radicalmente a vida humana como não tendo nenhum valor além de manifestar o status de cada um como eleito [via acúmulo].

Arilson Oliveira, interpretando Weber, complementarà a afirmação de Szakolczai:

Mas Weber não encara tal fato como desenvolvimento evolutivo, pelo contrário, vê nessa empreitada única, do ocidental puritano, um desencanto, o qual provocará a retirada dos valores mais sublimes e essenciais da vida pública, surgindo [...] o que ele denomina de *Fachmenschen* ou “especialistas sem espírito”, os *Genußmenschen ohne Herz* ou “últimos homens” e “gozadores sem coração: esse Nada [que]¹⁷ imagina ter chegado a um grau de humanidade nunca antes alcançado [...], com ordens de vidas conflitantes, valores últimos contraditórios, ícones intramundanos e irredutivelmente plurais: leais a si mesmos, autodeterminados, com valores *Werten der Welt* (deste mundo) e exigentes; ou seja, “sem Deuses e sem profetas”, encetando uns contra os outros e todos contra o Uno (OLIVEIRA, 2011, p. 143)

Diríamos, uns contra os *estranhos* e os *estranhos* contra o social.

No mais, Foucault e Weber, mesmo não tendo como foco o período renascentista, buscaram, cada um ao seu modo, demonstrar-nos que esse momento era algo bastante singular. Para Weber (2015, p. 76), o Renascimento pode ser entendido como um *tipo ideal*, visto que podemos perceber nele uma liberdade maior dos corpos e dos comportamentos individuais e coletivos; um momento pelo qual retomamos o que a modernidade buscou exaurir exaustivamente. Ainda refletindo

15 Grifo do autor.

sobre esse importante momento histórico, Weber nos demonstra o quanto o erotismo acaba por “perder sua essência”, principalmente a partir da ascensão da racionalidade instrumental moderna, quando nos elucida que isso ocorre com uma tensão profunda entre erotismo e religião, devido ao fato que ambos são psicologicamente substitutivos. O colapso no orgiástico é uma consequência imediata desta fusão, complementa a observação.

Ao nos debruçarmos em torno dos aspectos gerais do período renascentista, encontramos uma maior acentuação das vontades e dos desejos soterrados pela cultura heteronormativa. Um maior *sim* à vida! Já a modernidade, por outro lado, proporcionou, nas concepções de Weber e Foucault, a “ruptura” com esse momento, retomando o obscurantismo em torno do corpo e dos desejos considerados impróprios ou impuros, reforçando-os através dos discursos e dos enquadramentos. Portanto, analisar algumas características deste momento histórico, representa a retomada de alguns valores que se perderam das culturas grega e romana, as quais proporcionavam uma maior visibilidade do erotismo; a valorização da beleza dos corpos, seus contornos, sua riqueza de detalhes e o prazer que ele pode nos proporcionar. Pensar a importância da esfera artística e sua relação com a esfera erótica, sob a perspectiva weberiana, nada mais representa do que observar esse importante momento como um *tipo ideal* de sociedade, ou seja, um modelo heurístico que, apesar de possuir os embriões que fecundaram a sociedade moderna, possui formas únicas que a ligam a essa revalorização da liberdade dos corpos e do erotismo que fora duramente escanteado, principalmente a partir do colapso e desmoronamento causados pela distorção dos princípios cristãos dogmatizados e reformulados pela Igreja Católica Apostólica Romana, reformulados e reforçados pela Reforma Protestante (Calvinista e Luterana)¹⁸.

Weber, diante desse contexto, nos demonstra que o *desencantamento do mundo*¹⁹ culmina com esse ascetismo religioso instrumental. Segundo Weber (2015, p. 52), “o ascetismo ativo funciona no interior do mundo, ao afirmar o seu poder sobre o mundo, o ascetismo racionalmente ativo tenta dominar o que é animal por meio do trabalho em uma ‘vocação’ mundana (ascetismo intramundano)”. Essas relações de poder para Foucault, quando pensadas através dos pressupostos de Souza e Paixão (2015, p. 65), nos mostram que:

O poder é, portanto, sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas. As relações de poder existem em todos os lugares, entre os pais e filhos, entre os que sabem e os que não sabem, na família, no trabalho. Há, pois,

¹⁸ Ver Max Weber na obra *Ensaio de Sociologia*.

¹⁹ Trata-se de um processo histórico proveniente do desenvolvimento da sociedade ocidental moderna, implicando no que o autor denominou de “desmagificação” da realidade. Este processo, quase que em sua totalidade, aconteceu de duas formas, sendo essas: a) a primeira delas, se deu a partir da eliminação gradativa da magia pelas religiões ascéticas; b) a segunda, entretanto, ocorreu por meio dos avanços científicos (desencantamento científico) que “calcificaram uma verdade” inequívoca sobre as coisas e os fenômenos, muito evidenciado na sua obra *A Ciência como Vocação*.

uma infinidade de relações de forças de pequenos enfrentamentos, aos quais Foucault, por exemplo, chama de micropoderes.

Na realidade, pode-se dizer que Weber (2015, p. 53) nos demonstra que existe um tipo próprio de tensão (micropoderes) entre a religião e o mundo, e que, sem que cometamos exageros e inconsistências teóricas, implica em mudanças e adaptações radicais no estilo de vida e na maneira de condução dos tipos comportamentais. Para o alemão, manifestou-se através de um duplo aspecto: em um primeiro sentido, através da renúncia das coisas consideradas mundanas, e, noutro sentido, a partir da preponderância do domínio dessas coisas mundanas, realizado por intermédio do acúmulo junto à renúncia dos prazeres (puritanismo prático).

No entanto, para que possamos compreender melhor essas relações, tornar-se-á necessário que levemos em consideração não o fato de saber o que dizer, mas, sim, observar quem fala sobre (e como) a sexualidade deve ser, para quê e através de quem, ou seja, os motivos subjetivos que a envolvem, bem como os lugares que os indivíduos envolvidos ocupam e as instituições e ideias que incitam a fazê-lo. Noutros termos, analisar o que Foucault denominou de *fato discursivo global*²⁰ ou forma com as quais as questões relativas ao gênero, sexualidade e sua relação com a educação são introduzidas através dos discursos: modernos, racionalistas e puritanos. E é a partir do olhar sociológico weberiano, que temos a compreensão dos tipos de processos motivacionais e imbricados nas relações que envolvem as variantes: religião, sexualidade e estudantes, nesse processo causal de ascensão do capitalismo moderno.²¹

Quando falamos de um processo causal de ascensão do capitalismo moderno, de uma economia levada às últimas consequências, tendemos/acabamos por procurar separar esse crescimento de uma vinculação com as tradições religiosas passadas e presentes, ou seja, separando a religião dos fatores políticos e econômicos que compõem a sociedade. No entanto, para Weber (2013, p. 34), como bem apresentado em *A Ética Protestante*, a Reforma cristã, por exemplo, não pode ser entendida categoricamente como a total eliminação de um tipo de dominação eclesiástica tradicional, senão como produtora do surgimento de um outro tipo de dominação, agora, bem mais instrumental e burocrática. Ele nos afirma que:

[...] cabe atentar aqui para o que hoje muitas vezes se esquece: a Reforma significou não tanto a *eliminação* da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral, quanto a substituição de uma forma vigente por uma outra [...]

²⁰ Segundo Foucault (2014), o fato discursivo global estaria ligado a um processo de análise e interpretação dos fatores que influenciam a produção discursiva dos agentes. Portanto, haveria uma necessidade de compreender melhor suas correlações e influências para que, assim acontecendo, consigamos melhor entender os processos discursivos.

²¹ Para Weber, ao contrário de Marx, o capitalismo sempre existiu, mas com outros contornos, desejos e práticas. O capitalismo moderno possui as ferramentas de uma ética religiosa, de uma racionalidade tecnocrata e de uma burocracia estatal.

que penetrava todas as esferas da vida doméstica e pública até os limites do concebível (Idem, 2004, p. 30, grifos do autor).

Uma dominação da vida privada, do cotidiano, do trabalho e daquilo que cada corpo faz ou deixou de fazer, na labuta ou sexualmente. Em suma, “a forma simplesmente mais insuportável que poderia haver de controle eclesiástico do indivíduo [como o gay]” (Ibid., p. 31).

É o que Oliveira (2011, p. 62), ao interpretar Weber, apontará:

O desencanto da modernidade promulgada por Weber também não marginaliza o poder da religião ou do discurso religioso (como fizera Durkheim e muitos de seus intercessores e influenciadores franceses), pelo contrário, centraliza-a, uma vez que os sentidos da vida cotidiana são racionalizados por ela e, em particular, pelo protestantismo e sua ética que invadiu o mundo via capitalismo secular; promovendo, segundo Deleuze²², um passeio da esquizofrenia, para qual tudo é máquina.

Em suma, Foucault chamará tudo isso de poder pastoral com dialética do revelar-silenciar. Astutamente, assim resumirá Durval Muniz (2011, p. 72) quando nos esclarece que:

Michel Foucault, no curso que ministrou no Collège de France entre 1974-1975, intitulado *Os Anormais*, procura mostrar o assustador parentesco entre as práticas da psicologia, da psiquiatria, notadamente da psiquiatria-forense, que se afirmou a partir do século XIX, e as práticas que compunham o poder pastoral, agora deslocadas de seus lugares institucionais e ressignificadas pelos deslocamentos de sentido que sofrem no interior de novos saberes, como a medicina legal e o direito, e em novos espaços disciplinares, como o manicômio, a prisão, o hospital, a escola, os quais teriam nos mosteiros, onde se desenvolveram as técnicas e saberes que deram forma ao poder pastoral, seus modelos de funcionamento.

Dos mosteiros ao trabalho acumulativo protestante, à vida secular moderna. Vale salientar que, para Foucault (2003, p. 39), há um poder fundante, determinante e preestabelecido na religião: “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. A doutrina do poder “liga” todos os agentes a vários tipos de enunciações, proibindo, conseqüentemente, aquilo que lhes é *estranho*; servindo-se, assim, de certos tipos de enunciações que “ligam” para, ao mesmo tempo, diferenciar, enquadrar. “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (Ibid., p. 43)

E para que essa doutrina “forme” o agente social com a liga que diferencia, utiliza-se, como já apontado, da confissão revigorada e redefinida em nova roupagem, trancafiando-o em jaulas

²² Cf. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1, Lisboa: Assírio & Alvim, 2004, pp. 07-08.

de *habitus* ou *prática*;²³ ao mesmo tempo em que define o que se pode (ou não) em termos sexuais ou libido social. No mais, para que não haja dúvidas sobre a posição do Foucault em torno da influência religiosa, ele exorta com mais ênfase:

A confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Entretanto, se transformou consideravelmente. Durante muito tempo permaneceu solidamente engatada na prática da penitência. Mas, pouco a pouco, a partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos (FOUCAULT, 2017, p. 62.)

Foucault, analisando o calvinismo suíço em 1558, afirma que o *Consistório*, contrário ao *Confessionário* católico, concebido apenas como dispositivo para supervisionar as questões conjugais, veio a ser o principal centro de controle político, moral e religioso da época. O *Consistório* exercia as funções de polícia secreta e censor moral: nada escapava ao conhecimento dele. Após reprimir todos os rituais católicos ainda remanescentes, em 1546 proibiu juridicamente os passatempos favoritos em Genebra, tais como: festanças, folguedos, jogos de azar etc.; definindo ainda o horrível das roupas e sapatos e a dieta alimentar (MOORE, 1972, p. 67).

O francês ficou tão fascinado com a ideia calvinista contaminando a modernidade que planejou, juntamente com estudantes em Berkeley, uma investigação a respeito do “militarismo político nos partidos comunistas, em termos de ‘estilos de vida’ (a ética do ascetismo entre os revolucionários etc.)”, noutros termos, utilizar a tese de Weber sobre o ascetismo intramundano protestante para entender o marxismo como uma espécie de espiritualidade moderna, mas não aos moldes schmittiana,²⁴ de uma teologia secularizada em sua totalidade, senão com certos elementos e práticas semelhantes (Ibid.).

Confirmará Fabiana Jardim (2018, p. 367-368) que:

Aqui, claramente, já estamos bem perto de algumas passagens de *Vigiar e Punir* (e Weber certamente é um precursor de Foucault no estudo da história da disciplina [da disciplinarização]). Foucault também discute as origens religiosas de práticas de disciplina e governo, ainda que não frequentemente em termos de origens especificamente protestantes ou calvinistas [...]. A ordem da vida do calvinismo, no entanto, é um tipo peculiar do que Foucault chamou, em seu curso de 1980, de “regime de verdade” [...]. Isso toca uma questão que, a partir dos anos 1970, torna-se central para sua pesquisa, a despeito de ele nunca lhe dar um tratamento definitivo.

²³ Associação de termos bem elaborada por Thomas Flynn (2010, p. 327), o qual delimita semelhanças entre a *prática* apresentada por Foucault e o *habitus* de Bourdieu (que, por sua vez, vem de Weber).

²⁴ Cf. SCHMITT, Carl. **Teologia Política**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006; CASTELO BRANCO, Pedro Villas Bôas. **Secularização Inacabada**: política e direito em Carl Schmitt. Curitiba: Appris, 2011.

Eis a secularização e o desencantamento do mundo em poucas palavras, analisados por Foucault como artifícios de uma nova confissão (inspirada e moldada pela doutrina cristã), que cede lugar a um estouro de discursividades que abalizam vontades de saber sobre o sexo. Fatores que possibilitaram o funcionamento dos rituais de confissão nos projetos da normatividade pedagógica. Mas como, ao longo do tempo, essa imensa e tradicional rede de extorsão da confissão sexual travestiu-se para as formas científicas, é a questão central de Foucault e uma preocupação também weberiana.

Buscando responder essa e outras questões relevantes, Foucault (2017), será primeiramente na família burguesa confessional e puritana que a questão sexual aparecerá para a modernidade. Os pais começaram a interferir e “preocupar-se” com a vida sexual dos seus filhos. Ficaram puritanamente apavorados com a probabilidade da masturbação e da pederastia e, por isso, resolveram vigiar/policiar com vigor, exigindo das demais camadas institucionais a mesma vigilância. Fato que contribuíra para denegrir e fortalecer a sexualidade ao mesmo tempo, fazendo emergir algo que estava escondido, negligenciado ou abafado. Destarte, com essa nova roupagem puritana que se laiciza, filhos, pacientes, incriminados e educandos passam a admitir seus “pecados” a progenitores, clínicos, juízes e pedagogos.

A concepção de família burguesa e nuclear, portanto, passa a preponderar e ser reproduzida discursivamente pelas instituições sociais modernas (igrejas materialistas e escolas “espiritualistas”), contribuindo significativamente para que os binarismos sejam largamente reforçados. Pois, na modernidade, quando se fala da importância da família, da defesa da família, fala-se de qual família? A que joga o filho no lixo, a que aliena o filho religiosamente desde tenra idade, a que castra as potências naturais dos filhos por não se enquadrarem nas suas perspectivas, a que maltrata fisicamente, a que abandona os filhos por descobrir que eles são gays ou a que se divorcia e joga o filho no meio de brigas infundáveis e judiciais? Onde ficam as famílias indígenas, homoafetivas, poliamorosas, polígamas, de outras espécies, das etnias “exóticas”, das culturas “exóticas”? Para a modernidade ocidental, família ainda é a família cristã burguesa, o resto é resto! Gay é resto!

E, curiosamente, será no seio dessa família cristã burguesa, dirá Foucault (2017, p. 19), que o sexo e a sexualidade passam a ser algo que não deve ser “escondido” do julgamento das pessoas, do olhar que esquadra e delimita os corpos e as sexualidades, nem muito menos, das instituições ou dos dispositivos discursivos legitimadores que compõem o arcabouço cultural e histórico. Ele nos aponta que “[...] em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva”. Ao contrário do que pensamos, o sexo tornar-se-á algo que passará por um processo de triagem (institucional e

racionalizada), de observação contínua, de vigilância constante e ininterrupta e de enquadramento em modelos preestabelecidos e educacionalmente consagrados. Mais weberiano, impossível!

Nesse vestígio e acompanhando a esteira de Weber, também dirá Karl Löwith (1991) e sem pudores sobre a Modernidade: uma mera secularização do cristianismo, a qual mantém/transfere seus valores ou paradigmas fundantes em/para outras esferas sociais: dominando-as, portanto, com suas ideias conservadoras. É o que Oliveira entenderá quando Weber associa e amplia a secularização como uma das dinâmicas-efeito (e “inconsciente”) do protestantismo:

Apesar de Weber apontar que há uma acirrada e polissêmica *Säkularisations* (secularização) na modernidade – este “fenômeno historicamente verificável e incontroverso”, não implica dizer, conseqüentemente, que tal fenômeno tenha suprimido a religião através das promessas da razão, senão o contrário, já que a própria religião ascendeu “racionalmente”, com uma racionalidade específica frente à magia. Assim sendo, para Weber, não faz sentido uma dessecularização por parte da racionalização e nem, portanto, uma pós-secularização. A secularização é visível ao olho nu, está em nossas esquinas, na pele e na mente de cada um, seja na feira, seja na igreja [seja na escola]; e tal secularização é fruto “inconsciente” da própria religião, desejosa de uma salvação individual, noutros termos, e melhores termos, de um sucesso material (profissional) dos indivíduos, e só dos indivíduos. Pois o que caracteriza o protestantismo ascético é a salvação do indivíduo [...], suscitando como efeito social prático que, além de possuir a motivação e o sentido em torno da “forma simplesmente mais insuportável que poderia haver de controle eclesiástico do indivíduo” [...], também representa efetivamente que “a ‘humanidade’ das relações com o ‘próximo’ é por assim dizer atrofiada”. Pois é, Weber está aqui qualificando o protestantismo à sua maneira, e uma maneira pouco divulgada. Conseqüentemente, diz ele, “em sua desumanidade patética, essa doutrina não podia ter outro efeito sobre o estado de espírito de uma geração que se rendeu à sua formidável coerência [eis a ironia]²⁵, senão este, antes de mais nada: um sentimento de inaudita solidão interior do indivíduo” [...]. Palavras duras do Weber como pouco se vê. Para tanto, “só uma pequena parcela dos humanos é chamada à bem-aventurança eterna” [...], surgindo uma eleição radical, severa, excludente e com tez branca, cerca europeia e soberba superior. Mas que, de fato, resume-se em mera aparência de honestidade que luta por combater o excesso desnecessário de virtude, já que é um desperdício condenável (OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Ou seja, segundo Oliveira, Weber decifra o enigma de como as confissões e dogmas se secularizaram, contaminado as demais esferas com sua “humanidade atrofiada”. Nesse contexto, a esfera erótica, em especial, estabelece:

Uma exaustiva tensão com as religiões de salvação, a qual tem origem mais intensa com a instituição do celibato e castidade no monasticismo [...], e que se agrava quando o erotismo autonomiza-se, desvinculando-se do controle e das nuances religiosas. Diferentemente dessa tensão, Weber apontará que a relação do erotismo com a magia foi, assim como a arte, íntima e celebrativa.

²⁵ Grifo do autor.

Tal celebração era frequente nos ritos orgiásticos e na “prostituição” sagrada, o que, para Weber, não tinha nenhuma relação com “promiscuidade primitiva”, mas com a parte essencial dos êxtases e frenesins sagrados. Tanto a heterossexualidade como a homossexualidade sofisticaram-se nesses tempos, seja no mundo profano, seja no mundo sagrado, no ordinário ou no extraordinário (Ibid., p. 129)

Em termos familiares, Weber também será elucidativo, centrando a família e o matrimônio burgueses, como fará Foucault posteriormente, pois será através deles que os *status*, estigmas e a vergonha como ofensa se estabelecerão com mais ênfase.

Weber elucidará que para o puritano, a concupiscência, como fenômeno que acompanha o coito, é pecado mesmo dentro do casamento”, uma verdadeira sensação de *pudendum* ou de tudo que proporciona vergonha [...]. Chega ao ponto, diz Weber, em que “para muitas correntes pietistas, a forma suprema de casamento cristão é aquela em que se preserva a virgindade, a segunda é aquela na qual o intercuro sexual visa exclusivamente à procriação e assim por diante” (Ibid., p. 130)

E Oliveira não tardará em resumir as ideias de Weber sobre o assunto:

Mas, mesmo diante de muitos caminhos eróticos semitas possíveis, ora sagrados, ora condenados, dependendo dos interesses (políticos, econômicos ou dogmáticos) envolvidos, como já bem documentado na historiografia moderna, tanto o judaísmo como o cristianismo, em geral e na maior parte de sua história, condenou sem piedade as mulheres, a sexualidade fora do casamento e a homoafetividade, ao mesmo tempo em que espalhou, ironicamente, escândalos sexuais infinitos e milenares na história ocidental: seja com a pornocracia de muitos papas libertinos, seja com os padres declaradamente gays ou com os filhos clandestinos e bastardos dos pastores, padres e freiras héteras; seja ainda com as pedofílias incontáveis e inauditas, ou mesmo, a exemplo de tudo isso junto, a centenária dinastia orgiástica dos Borgias no Vaticano e os *El Banquete de las Castañas*, que muito presentearam os “santos homens” com a luxúria sagrada. Aos olhos dessa ética, o mais sublime erotismo é o polo oposto de toda a fraternidade orientada religiosamente, nesses aspectos: deve, necessariamente, ser exclusiva em sua essência interior; deve ser subjetiva no mais alto sentido imaginável; e deve ser absolutamente incomunicável [...]. Em suma, os profetas de uma salvação ética não só não necessitam da embriaguez orgiástica, senão que ela se opõe ao modo de vida ético-sistemática que reclamam (Ibid., p. 132, grifos do autor).

O que leva a sabermos deste fato: o suposto “progresso” dos valores culturais, “porém, parece tornar-se uma agitação insensata a serviço de finalidades indignas e, ainda mais, autocontraditórias e mutuamente antagônicas. O progresso dos valores culturais parece ainda mais insensato quanto mais ele é tomado como uma tarefa sagrada”, tornando-se a cultura, portanto, um “centro absurdo de imperfeição, de injustiça, de sofrimentos [...], futilidades” (WEBER, 1979, p. 407). No mais,

para a ética religiosa intramundana e puritana que se manifesta nesse contexto, a vitória do espírito assexuado sobre o corpo, controlando-o, disciplinando-o, encontrava seu clímax; associando a vida erótica ou sexual ativa ao animalesco. Aqui, diz Weber, o erotismo aparecerá, de fato, na exigência do amor em fusão das almas. Algo que será, obviamente, radicalmente negado pela ética religiosa que se apresenta, pois, toda a energia deve centrar-se na devoção. Mas que, na verdade – e aqui Weber quase coloca-se na posição de psicólogo – ao pretender que tal prática religiosa tenha “uma dedicação extremamente humana”, constitui, paradoxalmente (ou inconscientemente), “o gozo sofisticado de si mesmo no outro [...] Com isso, ela se sabe ‘legitimada’ num sentido inteiramente amoral)” [...]. Surge, em uma obsessão patológica e com entusiasmo ingênuo, a euforia do amante “feliz”, considerada “boa” para a difusão desta “felicidade”, mas que, ao mesmo tempo, zomba do mais sublime erotismo, o qual deve ser “absolutamente incomunicável”. (OLIVEIRA, 2011, p. 136).

O Próprio Weber (1979, p. 399) será enfático:

Tudo isso está, decerto, longe do fato de que o caráter apaixonado do erotismo, como tal, parece à religião da fraternidade como uma perda indigna do autocontrole e da orientação no sentido da racionalidade e sabedoria das normas desejadas por deus ou da “posse mística” da santidade. Para o erotismo, porém, a “paixão” autêntica, *per se*, constitui o tipo de beleza, e sua rejeição é blasfêmia.

Mas, segundo Oliveira (2011, p. 137), Weber não restringe a castração ao puritanismo, uma vez que ele:

Nos revela que há uma tensão interna, também, entre erotismo e misticismo [católico], psicologicamente substitutivos, e que, também por motivos psicológicos e de acordo com o sentido dado, entra-se em uníssono com a forma orgiástica e extramundana do delírio erótico. A *copula carnalis*, como sacramento matrimonial católico, é um exemplo. Sexo erótico torna-se uma idolatria, resquício da queda edênica, coisa de criatura e não de “filhos de deus”; enquanto procriar, uma graça.

Desse modo, o desenvolvimento de uma análise que insira a prerrogativa religiosa para se compreender os dispositivos discursivos que fomentam as diversas formas de (des)controle dos corpos e das sexualidades dos estudantes de nossos tempos, classificando-os e delimitando os respectivos lugares a serem ocupados ou desocupados, certamente traz uma contribuição para as pesquisas que desenvolvem-se sobre essa temática, como também possibilita a produção de instrumentos adequados que visem uma intervenção junto à realidade da “cruzada” antigay. Nesse sentido, tanto pode-se inferir que a escola é um dos instrumentos fundantes dessa cruzada, como também apresenta-se enquanto campo extremamente fecundo para que, por meio do ensino de Sociologia, por exemplo, possamos adentrar o universo simbólico que envolve as relações de poder e, por sua vez, desconstruir padrões legitimadores de uma cultura heteronormativa, em especial cristã.

Como aponta Max Weber (apud. OLIVEIRA, 2011, p. 280), “tolerância religiosa não é nada especificamente moderno ou ocidental”, pois “o que caracteriza o Ocidente moderno ‘é precisamente a *intolerância religiosa*’”, uma vez que “a tolerância *como tal*²⁶ com certeza não tem nada a ver com o capitalismo”. Como apontará Oliveira (2011, p. 298, grifo de Weber): “Weber, por fim, lançará no ar da modernidade a incômoda conclusão: ‘tudo depende disto: a *quem ela beneficiou*’”. Às minorias que não foi!

E não foi, certamente, por motivos óbvios, já que serão nas sociedades modernas ocidentais, com a moralidade puritana e o “espírito” do capital entronando tabus, que os corpos, todos os corpos, entram em evidência na tela de uma teo-odiosa reforma religiosa, a qual tenta (re)formar os comportamentos, gestos, falas e pensamentos de agentes *estranhos*, infligindo inúmeros sofrimentos e coerções através de uma legitimidade posta e disposta a impor suas “verdades” que matam. Eclode, assim, um tipo novo de controle, próprio de uma modernidade neo-abraâmica em ascensão e produtora de diversos e antiquíssimos instrumentos de manipulação mental, os quais influenciam diretamente na construção e destruição de pessoas vivas, culturas vivas, mundos inteiros.

Segundo Weeks (2018, p. 55), Foucault defende que tais instrumentos, inconscientes ou conscientes, em um primeiro momento “ignoravam o fato central sobre a sociedade moderna: de que a sexualidade era um ‘aparato histórico’ que tinha se desenvolvido como parte de uma rede complexa de regulação que organizava e modelava (‘policiava’) os corpos e os comportamentos individuais”. E sabemos que esse aparato fora religiosamente organizado, com toda a pompa que lhe cabia: cerimonialmente fáustico e sagradamente insano.

Tais aparatos voltam-se como urubus sobre carniças diante do controle e descontrole dos corpos, famintos por carnes “desgovernadas” e com tamanha sede que se espalham pelas diversas instituições sociais. Ao adentrarem à escola, imediatamente constroem legitimações e modelos que se amparam numa cultura homofóbica, pois estavam fartos das negligências históricas dos católicos, e, diante disso, queriam purgar a tal libertinagem de uma vez por todas. A modernidade, ouvindo o apelo puritano, impulsiona a proliferação discursiva como bactérias sociais mutantes: construindo e reconstruindo, classificando e enquadrando robóticas moralidades comportamentais.

Como efeito, Foucault (2017, p. 37) nos esclarece que “talvez nenhum outro tipo de sociedade já tenha mais acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discursos sobre o sexo” ou sobre gays. Esse acúmulo chegou a transpor a barreira estabelecida entre o público e o privado, expondo a “má nova”, a nova episteme, a de viver onde se deve falar *sobre*, mas não se deve viver *sob*. Para Foucault, essa mesma modernidade proporcionou

²⁶ Grifo de Weber.

uma explosão discursiva sem precedentes sobre o tema, com fomentações médico-científicas (higienistas) ainda fortemente apoiadas por premissas pseudocientíficas, religiosas ou reacionárias.

As sexualidades “ilegítimas moralmente” passaram, em um primeiro momento, a ser relocadas para espaços considerados “adequados”, dentre estes, a escola, de tal forma que pudessem, gradativamente, ser apagadas, reescritas ou domesticadas. E ao contrário do que se acreditou por muito tempo, de que os discursos sobre as questões pertinentes à sexualidade passaram a ser omitidos pela sociedade, nos alerta Foucault, começaram, na verdade, a vivenciar um profundo aguilhoamento. Nesse contexto, as técnicas de poder, de acordo com os pressupostos apresentados por Foucault (Ibid., p. 18), foram introduzidas por meio de um processo “de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas”²⁷ através do qual a vontade de saber não se deteve diante de um tabu irrevogável, mas obstinou-se em dúvidas e erros na construção de uma “ciência da sexualidade”, ou seria de uma ciência assexuada? Assim, ao mesmo tempo em que “[...] a história dos últimos séculos nas sociedades ocidentais não mostrava a atuação de um poder essencialmente repressivo” (Ibid., p. 89), também é um equívoco acreditarmos que os discursos sobre sexualidades sofreram um bloqueio direto, pelo contrário, os mesmos acabaram se proliferando até chegar à educação, seu altar mor polimórfico.

Ora, pensando desse modo, torna-se bastante infrutífero defendermos um discurso relativo à sexualidade – juntamente à sua relação com os mecanismos de repressão e controle –, sem entrelaçarmos o gay e a repressão puritana, visto que possuem uma relação que se confundem por conta da oratória elaborada: um igualitarismo que molda a todos na mesma fôrma pedagógica, por exemplo.

E para que essas formas/fôrmas de controle dos corpos se materializassem, a participação de quem controla a Educação diretamente, o Estado, fora fundamental para a fôrma. De acordo com Foucault (2017, p. 30): “entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram”. Consequentemente, o processo disciplinar realizado pelo Estado, junto aos seus tentáculos, as instituições educacionais, consentiu que as escolas se organizassem em “celas”, lugares, uniformes, sirenes, mandos, horários para comer e falar e fileiras, impulsionando a prática da obediência e manifestando a busca constante por uma melhor economia do tempo; na verdade, pela total quebra do ócio e do tempo para pensar e para si. Este processo, de acordo com Foucault (2014, p. 161), fará

²⁷ O conceito de “identidades polimorfas” foi utilizado por Foucault para tratar das capacidades dos agentes sociais de transformar e adaptar as suas subjetividades constantemente. Desse modo, não podemos considerar a existência de identidades estáticas e imutáveis, visto que essas possuem um dinamismo próprio.

dos agentes uma espécie de “[...] máquina cujo efeito será levado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ele se compõe”.

A sociedade moderna acabou, assim sendo, produtora de discursos que, em sua gênese, deveriam ser susceptíveis à sua própria engrenagem. No entanto, diferentemente do século XVI, a modernidade agora “iluminada” e navegando sob às águas da pós-revolução francesa, começa a falar com um tom mais duro sobre o sexo e as sexualidades, mas não sob o ponto de vista puramente moral, mas também levando em consideração os aspectos racionalizados de enquadramento. Desse modo, tal período caracterizou-se por distribuir os agentes em determinados espaços pelos quais se pôde isolá-los, localizá-los e agrupá-los de acordo com os aparelhos estatais.

Assim ocorrendo, durante o processo de consolidação napoleônica da educação formal (escolar) e amparada no paradigma ocidental e puritano, as escolas buscaram apresentar a falsa percepção de que não se falava mais sobre as questões ligadas à sexualidade, muito menos sobre a sexualidade do *estranho*. Ora, isso não passou de uma mera cilada, como nos alertou Foucault. As sociedades modernas, notoriamente, não calaram-se e nem omitiram-se em relação às problemáticas que permeavam essas questões, pelo contrário, passou-se a falar bem mais e a fazer-se uso de discursos racionalizados em diversos campos do conhecimento, além do suporte basilar puritano. Para Foucault (2017, p. 60), o século XIX, especialmente, fora assinalado por uma valorização desses discursos considerados “aberrantes” (direcionados para as “anomalias sexuais”), agora incorporados pelos pressupostos médicos, reproduzidos por educadores e cercados por mentalidades sectárias. O francês afirma que se vinculou tudo isso a uma prática racional insistente e indiscreta, exortando repugnâncias prontas a correrem em socorro da lei e da opinião (puritana) dominante, ou seja, “mais servil ante as potências da ordem do que dócil às exigências da verdade”.

Na realidade, percebemos que esmiúça-se a servidão a uma ordem que “repugna-se” a si mesmo, de maneira fundamentalmente instrumentalizada e interessada, amparando-se, a partir desse momento, sob discursos higienistas, sexistas, com preceitos psicologizantes e com pouco ar realmente científico.

É importante ressaltarmos ainda que, em nenhum momento Foucault buscou estabelecer uma análise unicamente descritiva das diversas instituições escolares, pelo contrário, procurou localizar em meio a esses modelos as técnicas que se generalizavam facilmente. Com isso, o século iluminista não inaugurou o processo de “racionalização utilitária do detalhe”, senão forneceu possibilidades para acelerá-lo. Foucault (Ibid., p. 186), ao analisar, por exemplo, a influência exercida pelos exames escolares (provas, avaliações, por exemplo), fala que “[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções

disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das aptidões”; eis os *confessionários modernos*²⁸.

É, de fato, o caminhar da docilidade com a utilidade que tanto o francês nos alerta: “Ela [a disciplina] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, fazendo dela uma relação de sujeição estrita” (Ibid., p. 119). E, para tanto, sem precisar de chicotes ou armas, forças físicas, imposições ou coerções maciças; apenas um olhar, um único e constante olhar. “Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo”. Um olhar que manifestará a possibilidade para que cada um exerça “esta vigilância sobre e contra si mesmo”. Ou seja, diz ele, uma “fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório” (Idem, 2001, p. 218). Foucault parece estar falando de uma fé invertebrada transubstanciada e que se molda ao espaço e adapta-se aos corpos possuídos por ela. Haverá exorcismo para isso?

Também destaca Louro (2014, p. 62) que, no ambiente escolar, “o olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando movimentos de adultos e crianças”. Nesse sentido, para Foucault (2017, p. 173), o papel pedagógico da escola inaugura um processo de fiscalização contínua e enquadramento as mais variadas padronizações comportamentais permissíveis na escola, quando nos apresenta como esboço que: “[...] uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada”. Nesse percurso analítico, acreditamos, tal como o autor, que o processo de vigilância (que o mesmo denominou de “física do poder”) sobre o corpo acaba por obedecer as leis contidas na ótica e na mecânica; trata-se de um poder-saber menos corporal, principalmente pelo fato de tornar-se “físico” (cientificista).

Desta forma, a escola, longe de ser percebida como um espaço humanista, democrático e progressista, através do qual as diferenças entre os agentes enfraquecem-se e dissipam-se, tornou-se alvo de disputas e conflitos que envolvem toda uma construção identitária e desencantada dos estudantes, principalmente quando pensamos os entrelaçamentos entre a família, escola e religião, como também, as formas de controle racionalizado dos agentes gays (ou não) por esses dispositivos discursivos.

²⁸ As instituições modernas (como a escola), tornaram-se um tipo de confessionário moderno, onde os agentes são impelidos a confessarem seus pensamentos e ações, aceitos ou rejeitados pelos mecanismos de vigilância.

No mais, inferi Foucault (2014, p. 183) que tudo isso se exerce tornando-se invisível, e, em compensação, impõe aos que são submetidos um princípio de visibilidade obrigatória. São os súditos que devem ser vistos. Sua “iluminação” assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar ou de sempre poder ser visto, que se mantém os agentes sob rédeas.

2.2 O Controle Racionalizante

Tanto em Weber quanto em Foucault, deste modo, as mudanças condicionadas pela modernidade ocidental possibilitaram uma explosão na ordem da produção desses discursos e das práticas sociais, vindos agora de todos os lugares, dos poderes macros que coagem os micros e dos micros que reforçam os macros, assim como dos desencantamentos que invadem todas as grandes esferas sociais; em todas as formas e com diferentes direcionamentos sistemáticos. Para Weber, o controle ascético e intramundano do corpo, o qual outrora estava limitado aos monastérios, agora expande-se como praga e sem antídoto pelo Ocidente, especialmente através da ascese do trabalho concebido e aplicado pelos puritanos, com uma espécie de lógica da aparência, ou seja, “o velho argumento ascético do trabalho como meio de pôr à disposição do homem ‘interior’ o domínio sobre o seu corpo” (Weber, 2004, p. 194).

Valendo-se ressaltar que a ascese puritana (regra da vida) apresentada por Weber é diferente da ascese helenística (arte do viver) apresentada por Foucault em *A hermenêutica do Sujeito*. Ambos falam de asceses dicotômicas, mas com o intuito de apresentar uma modernidade controladora de corpos e mentes. Segundo Weber, a ascese puritana rege os corpos através do trabalho, enquanto a ascese helenística apontada pelo francês “implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhnē*” (Idem, 2010, p. 380). Uma possui exigência irracional e a outra uma exigência estética; uma deseja a satisfação sobrenatural, outra a autossatisfação; uma abraça a matéria com o intuito utópico de dominá-la e a outra com o intuito de domínio de si; uma justifica-se por uma graça religiosa, a outra pela verdade do mundo. E ambas usam o subjetivo e técnicas de exercício, mas uma busca a submissão através da labuta árdua e a outra uma ética que lhe oriente à verdade.

A religiosidade ou o cristianismo calvinista, segundo Weber, fundamentou as bases para consolidação do capitalismo moderno, surgindo um tipo de racionalidade instrumental e pragmática que interliga os comportamentos individuais e coletivos ao processo proclamado pelo cristianismo (a riqueza) como o “caminho para a salvação” ou sintoma disto. Nesse contexto, a religião não se separa totalmente do Estado, pelo contrário, se unifica ainda mais às suas instituições para melhor conduzir

os agentes e suas vontades, determinando o que é certo e o que deve ser considerado como uma conduta fugidia aos padrões da normalidade.

Tanto Foucault quanto Weber, visivelmente, portanto, perceberam e deram bastante ênfase aos aspectos que ligam a religião aos fatores que permeiam a sexualidade, principalmente por perceberem que o sexo tornou-se um objeto de estudo que merece uma maior atenção; enquanto instrumento de poder e de luta contra as imposições da cultura hétero-puritana. Em Weber (2015, p. 72-73), trazendo como exemplo desses aspectos, nos é apresentado que “a possibilidade de que a esfera erótica proporcionasse problemas e tragédias de caráter fundamental, apresentou-se a partir de determinadas exigências de responsabilidade que, no Ocidente, surgiram do cristianismo”. Na verdade, a modernidade nada mais fez do que animalizar o sexo e as sexualidades, inclusive dos agentes gays.

Cada um a seu modo, contribuiu para que melhor entendêssemos as instituições que fazem uso dos discursos religiosos, conservadores e homofóbicos para construírem os binarismos que permeiam a sociedade. Como bem nos enfatiza o alemão (Ibid., p. 73), quando nos demonstra que “[...] a vitória do espírito sobre o corpo devia culminar justamente nesse ponto, e a vida sexual pode até mesmo ser interpretada como o vínculo único e inextirpável com a animalidade”. Percebemos que Weber (2015) procura nos evidenciar a ocorrência de um tipo de conflito gerado entre uma salvação considerada intramundana da racionalização e uma outra extramundana, principalmente pelo fato do abrupto aumento das tensões entre ambas e pela sensação erótica passar a ser observada como pura “animalidade/irracionalidade”.

Desse modo, ambos teceram análises em torno da influência que a religião, a cristã particularmente, exerceu e exerce sobre os corpos e a sexualidade dos agentes sociais, exercendo um poder hegemônico, mental e excludente. Ainda segundo Weber (Ibid., p. 75), “para toda ética religiosa de fraternidade a relação erótica deve continuar unida a brutalidade, sofisticada até certo ponto. Sua brutalidade é proporcional a sua sublimação”. O erotismo e a busca pelo cuidado de si, inevitavelmente, se revestem e se materializam através de “prisões e muralhas” visíveis/invisíveis, sacramentadas (ou não) que castram, mutilam e eliminam as possibilidades para que os agentes (gays ou não) possam realizar suas orientações de maneira livre, prendendo-os a sistemas controladores das vontades e constituídos de verdades puritanas.

Alinhando-se aos pressupostos encontrados tanto em Weber quanto em Foucault, Derrida (2018, p. 45) em seu artigo *Fé e saber: As duas fontes da “religião” nos limites da simples razão*, elucida-nos a posição assumida pela Religião e a relação estabelecida entre essa e o processo de racionalização instrumentalizada das coisas, demonstrando-nos que, inerente a essa racionalidade

moderna, emerge um cristianismo puritano ocidental, particularmente calvinista e luterano, que procura controlar as “ditas verdades” sobre os agentes (gays ou não), quando afirma que:

Não há *religion* sem *sacramentum*, sem aliança e promessa de testemunhar em verdade de verdade, isto é, de dizer a verdade: ou seja, para começar, não há religião sem promessa de manter a promessa de dizer a verdade prometendo dizê-la – de já tê-la dito! – no próprio ato da promessa. De já ter dito a *veritas*, em latim, e, portanto, de confessá-la como dita. O acontecimento por vir já se realizou. A promessa se promete, ela já se prometeu, eis a fé jurada e, portanto, a resposta. A religião começa aí.

Nas escolas, em especial partindo do modelo de Escola Cidadã Integral adotado pelo Estado da Paraíba, e reproduzido pela nossa escola, modelo esse que legitima um discurso heteronormativo-cientificista e religioso-dogmático, transformou-se em uma “prisão” na concepção foucaultiana, disfarçada de “fábrica de conhecimento camuflado”, voltado para as competências mercadológicas do século XXI. Falar de temas *queer* na escola causa dúvidas e inquietação em diversos seguimentos (principalmente entre professores) que fazem parte do ambiente educacional. Segundo Spargo (2017, p. 35), existe um certo tipo de “inquietação a respeito do quão é apropriado ensinar temas *queer*, gays, ou lésbicos, está claramente ligada ao medo de que o tema possa corromper o estudante”. Percebemos, ao observarmos o cotidiano escolar, inclusive, que os princípios religiosos e os discursos reacionários e homofóbicos perpassam os discursos e as subjetividades, mas, como consequência disso, acabam por produzir nos próprios agentes formas particulares de resistência (tribos gays²⁹, movimentos feministas e movimentos antirracistas, por exemplo) e contestação dos sistemas instituidores dessas vontades heteronormativas. Paralelamente, junto a tais causas hétero-puritanas, também se percebe uma exacerbação racional (instrumental enquanto religiosa e tecnocrata quando se seculariza) controladora dos corpos. Em consequência, a aparelhagem discursiva moderna e recheada de dogmas e “razões” sobre a sexualidade, diferentemente das sociedades antigas (China, Roma, Grécia, Índia, por exemplo),³⁰ relegou o que Foucault (2017, p. 64) denomina, como já salientado, de *ars erótica*, em detrimento de uma valorização exacerbada da *scientia sexualis*.

Segundo Weber (2015, p. 71), refletindo a respeito desse controle racionalizante exercido em torno do sexo e das sexualidades, acaba por nos evidenciar que:

O sexo foi afastado da rotina não só no sentido de separar-se das convenções, já que o erotismo contrasta com o sóbrio naturalismo do camponês. E, em geral, as convenções do cavalheirismo justamente transformaram o erotismo

²⁹ Na escola, notadamente, conseguimos identificar a formação de pequenos grupos de agentes declaradamente gays aos quais chamaremos de “tribos gays” que, independentemente dos polimorfismos perceptíveis (ou não), se identificam e formam guetos (considerados como representantes de minorias) de resistência dentro do próprio ambiente escolar.

³⁰ Segundo Foucault (2017), em algumas culturas, tais como a chinesa e a indiana, por exemplo, a arte erótica era exercida em sua plenitude.

em objeto de controle. Não obstante, de um modo específico, estas convenções controlavam o erotismo encobrendo o fundamento natural e orgânico da sexualidade.

Com o advento da moderna sociedade capitalista, deu-se início ao que podemos denominar de processo de “racionalização do erotismo” e, como diria o próprio Weber, esse eleva-se a um patamar ligado a esfera do “gozo consciente”. Durante a Idade Média, entretanto, ocorreu um processo de valoração que buscava combinar o erotismo com a religiosidade criptoerótica, com a eclosão do ascetismo próprio desse período. Mas imediatamente após o advento do protestantismo, unido à dita revolução industrial, que escraviza os corpos, exaurindo a vontade de saber, eliminando os prazeres proporcionados pelo conhecimento do próprio corpo, aumentando a vigilância e construindo novos mecanismos punitivos em torno do sexo e das sexualidades dos agentes, como também, dialeticamente, produzindo os instrumentos necessário que, por sua vez, possibilitam resistir ao poder instrumentalizado utilizado para o controle dos corpos gays.

2.3 Foucault, Weber, Sexualidade e Resistência

Todavia, emerge ao mesmo tempo um outro fenômeno nessa turbulência religiosa e racionalizante. Em *Curiosidade, Sexualidade e Currículo*, Deborah Britzman (2018, p. 128) nos esclarece sobre uma suposta resistência desse estado instrumentalmente ordenado: “os aparatos que dão significado ao sexo permitem que o conhecimento moderno ganhe controle do corpo e, naturalmente, que o corpo resista e modifique o conhecimento moderno”. Também segundo Louro (2018, p. 28), sabe-se que: “historicamente, os agentes se tornaram conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles”.

De maneira especial, como se vê, esses mecanismos de disciplinarização não surgiram apenas com o objetivo de institucionalizar determinados mecanismos de repressão em torno do simples ato de falar, mas contribuíram para a construção da maneira, considerada mais “adequada”, de se falar e pensar sobre sexualidade. Esse tipo disciplinar de controle, segundo nos esclarece Foucault (2014, p. 170), também acredita que:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar para tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem.

Nesse sentido, os discursos normativos e produzidos a partir do XIX, tornaram-se codificados, regulamentados e prescritivos; exprimindo o que deveria ser falado ou não pelos agentes “educativos”, agora treinados por um puritanismo secularizado, fazendo com que as escolas acabassem se tornando instrumentos fundamentais para que essas demandas modernas se concretizassem. Mas, paralelo a todos esses instrumentos de controle, emergem formas de resistências, escolhas, questionamentos e oposições aos modelos. Com isso em mente, Louro (2018, p. 28) aponta que os corpos, indiscutivelmente, são marcados por sistemas de controles, mas, em contrapartida, produzem inumeráveis mecanismos de oposição, principalmente “quando o poder é exercido sobre o corpo, emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder”. Busca-se, de fato, formas de respostas, de resistências, de transformações ou subversões para as imposições e os investimentos disciplinares. Como afirmam Nardi e Quartiero (2012, p. 71), a reflexão emerge quando o cotidiano tropeça e sente dificuldades em manter a “ordem” estabelecida, “quando a norma tem dificuldade de ser reiterada nas performances de gênero e da sexualidade, quando algo se confronta com lógicas paradoxais que denunciam a construção social da norma e de nós mesmos”. Confronto e denúncia, eis os pontos centrais de nossa preocupação analítica, os quais sintomatizam a possível resistência aqui a ser observada.

As escolas, nesse contexto, tornaram-se um dos principais *locus* para que novas análises possam ser realizadas, visto que nelas conseguimos observar as relações de poder explicitamente se concretizando e os discursos explicitamente reproduzidos, enquanto os mecanismos de resistência são postos em prática – com certa timidez, lógico, especialmente em zonas mais pobres e desinformadas.

Segundo Foucault (2014, p. 139), “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo”. Assim, nos tornamos, ao mesmo tempo, vigiados pelos instrumentos de controle e vigilantes internos, enquanto as escolas ainda e cada vez mais, principalmente em regimes com caráter fascista e exigências dominantes fundamentalista, a exercer o papel de policiamento das subjetividades, dóceis ou rebeldes.

Foucault, de imediato, apontará que desde o século XIX o corpo passa a ser concebido, simultaneamente, como objeto e alvo de poder, tornando-se algo que pode ser manipulado, modelado, adequado, adaptado, obedecer e responder às diversas demandas, mas também pode desenvolver mecanismos de resistência e de oposição. Compartilhando da concepção teórica de Foucault, Britzman (2018, p. 126) afirma que “com a produção dessas novas e conhecidas identidades, vêm junto as demandas daqueles grupos assim identificados, demandas que estruturam movimentos sociais atuais, tais como o feminismo, os direitos civis de gays e lésbicas, os direitos das crianças e a educação antirracista”.

Essa perspectiva encontrada em Foucault, evidencia-se principalmente em sua última fase, a partir de 1978 até 1984, quando o francês se depara primeiramente com a revolução iraniana. Passou a participar de protestos de rua e universidades na Espanha, União Soviética, Vietnã e Irã. Foi preso e até feriu-se. Vinte anos depois de *Histoire de la Folie*, deparou-se e calhou a apreciar o Oriente; encontrou Khomeini e foi ao Japão praticar zen budismo. Foucault esforça-se, desde então, a desvencilhar-se das críticas que o acusam de falta de resistência efetiva. Para ele (1994, v. 4, p. 721):

Nestes casos de dominação – econômica, social, institucional, ou sexual –, o problema, com efeito, é o de saber onde vai se formar a resistência [...]. Numa tal situação de dominação, deve-se responder a todas essas questões de um modo específico, em função do tipo e da forma precisa de dominação. Mas a afirmação, “você enxerga o poder em todo lugar; logo não existe lugar para a liberdade”, parece-me absolutamente inadequada. Não se pode me atribuir a ideia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade.

Foucault (1994, v. 4, p. 693), em sua última fase, quer mostrar, portanto, o quanto está interessado em contribuir para o processo criativo das lutas de resistência, que constituem uma nova economia das relações de poder, pois “tudo isto está diretamente ligado a uma prática e a estratégias que são, por sua vez, móveis e se transformam”. A criatividade das estratégias e das lutas, assim, decorrem das artimanhas da liberdade. Sua investigação, a partir desse contexto, “consiste em tomar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder como ponto de partida” (Ibid., p.225). Nesse contexto, os termos da oposição entre resistência, liberdade e relações de poder são postos, por Foucault, de maneira bastante evidente:

quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo “governo” dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – inclui-se, nesse caso, um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre “sujeitos livres” e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades no qual muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir (Ibid., p. 237-8).

O adequado campo de luta, na sua opinião, é aquele que acende as chamas a um treino de liberdade que é independente e, como tal, radical. Foucault ainda outorga ambiente às múltiplas modalidades de luta em jogo na contemporaneidade. Na arena dos embates e das resistências ao poder, juntamente com seus excessos, quais sejam:

as lutas contra a dominação (étnicas, sociais, religiosas), as lutas contra as formas de exploração (que separam o indivíduo do que ele produz), e, finalmente, as lutas que levantam a questão do estatuto do indivíduo (lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade e submissão) (CASTELO BRANCO, 2001, p. 245).

Mas que resistência é essa? São alvitre das pulsões saber-poder, compreendendo o poder como um contíguo de ações sobre outras ações possíveis, instaurando-se um espaço de probabilidades onde se podem registrar a conduta dos agentes sociais, estimulando-a, beneficiando-a, abdicando-a ou anteparando a sua ação. O que implica dizer que a escravidão, por exemplo, não se caracteriza nesse quadro, já que os agentes não são livres para agirem em tal circunstância. A liberdade, assim sendo, condiciona-se à vivência das relações de poder, noutros termos, para que uma relação seja confirmada como de poder é necessário que o agente contenha a probabilidade de cumprir aquilo que Foucault cognominou de “resistência”. No mais, essa terminologia é antecida por outros rudimentos em Foucault: tais como a “transgressão” e a “exterioridade”. Adjacências empregadas pelo francês, segundo nos informa a filósofa Judith Revel (2005, p. 26, 51, 74), nos anos sessenta.

Porém, a urgência de se pôr a questão no âmbito social, pelo motivo dos embates que o próprio autor enfrentara, o fez mudar a ideia de transgressão. Surgindo, nos difíceis anos setenta (ditatoriais), a sua concepção mais acabada e contundente de enfrentamento com liberdade: a “resistência”. A resistência dá vida ao poder e o poder dá vida à resistência. A resistência não é um efeito, senão um elemento da própria engrenagem da relação de poder, arrastando-se e modificando-se nas formas subjetivas. Pode-se falar que resistência é a probabilidade de designar lugares de luta e de ajustar probabilidades de alteração em qualquer parte (Ibid.). Não são lutas *versus* poder, nem *versus* capitalismo e nem *versus* classes, mas *versus* certas sequelas de poder, contra certas situações de dominação. Como em Weber, a linguagem e a escrita, o discurso e as ideias do poder e da resistência, corporificam as subjetividades dos agentes sociais, e alguns destes agentes reagem a tudo isso, não ficam inertes. Subjetividade que promove três movimentos concomitantes, de acordo com Flávio Carvalho (2015, p. 46):

Epistêmico, ontológico e pedagógico. Epistêmico na medida em que se revela no fenômeno de construção dos saberes, ontológico enquanto manifesta a ação de um indivíduo que se compreende constitutivamente capaz de criação, e pedagógico porquanto nos propõe uma orientação para a efetivação deste movimento na seara da formação do indivíduo.

Para alguns críticos, tal concepção foucaultiana mais parece um “reformismo”, no entanto, na verdade, combatem preceitos, instituições, metodologias e artifícios, além de saberes que detêm a “verdade” e agentes dessas verdades. O fato da resistência é a inquirição frente às ações do poder, manifestando-se novas maneiras de contraposição: precisas, diárias e estratégicas. E para que

a resistência seja efetiva, necessita-se de inventividade, mobilidade e produtividade semelhante ao poder que tem em conta. Ou seja,

Poder e resistências se enfrentam, com táticas mutáveis, móveis, múltiplas, num campo de relações de força cuja lógica é menos aquela, regulamentada e codificada, do direito e da soberania, do que aquela, estratégica e belicosa, das lutas. A relação entre poder e resistência está menos na forma jurídica da soberania do que naquela estratégica, da luta que então cumprirá analisar (FOUCAULT, 1999, p. 338-9).

Guacira Louro (2018, p. 86-86) amarrará as ideias centrais com maestria:

Particularmente, me chamam atenção suas formulações e comentários sobre a resistência. Inúmeras vezes, Foucault falou sobre a resistência. Chegou mesmo a sugerir que ela poderia ser tomada como um ponto de partida ou como uma espécie de “catalisador químico, de forma a trazer à luz as relações de poder, localizar sua posição, encontrar seus pontos de aplicação e métodos usados. A compreensão da resistência como intrínseca e não externa às relações de poder, uma resistência entranhada no tecido social, no cotidiano, no banal [...] a insubordinação, o não-acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas das múltiplas formas que a resistência pode assumir. A paródia e o *camp*,³¹ expressões de ironia e de uma estética distintas, podem representar, na pós-modernidade, um modo de resistir; podem constituir em uma forma especial de crítica – aquela que se faz de dentro ou por dentro.

Há, desta forma, um agonismo prático entre poder e resistência, sem nenhum acordo com amplos diagramas de mudanças, senão com uma escolha que representa a ética social da desconstrução ou descompromisso de feitiços instituídos.

Pensando também no francês, Castelo Branco (2001, p. 246) resumirá bem como processa-se essa resistência:

As lutas de resistência, no caso particular da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação. Exigem, para tal, um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Exigem, pois, uma agonística na esfera subjetiva, de valor tanto político, como também ético. Um trabalho de transformação que Foucault entende se fundamentar, verdadeiramente, nos termos da visão kantiana do esclarecimento. A *Aufklärung*, para Foucault, antes de designar uma etapa da história, é uma atitude racional, ética e política, uma “atitude de modernidade”, na qual são exigidos o diagnóstico do tempo presente e a realização da infinita tarefa de libertação (entendida como a passagem para a maioridade, ou melhor, para uma vida crescentemente desvinculada de guias, tutores e autoridades que controlariam a consciência e a esfera subjetiva).

Os *topos* ao qual se poderia chegar a partir das lutas de resistência, desse modo, seria a governabilidade, ou seja, o autogoverno dos indivíduos

³¹ Exagero ou afetação que ironiza o que é dominante.

livres e autônomos. Uma autonomia a ser considerada numa esfera pública não restritiva, dependente apenas do grau de autonomia e liberdade de cada um dos membros da comunidade e da sociedade. Espaço público, bem entendido, conquistado passo a passo pela recriação e reinvenção constantes de novas formas de sociabilidade e novos estilos de existência. Heterotopia foucaultiana, esse ideal de espaço público pressupõe a presença de uma permanente agonística do mundo subjetivo e social. O que pressupõe, ainda assim, na interpretação de Foucault da ideia de esclarecimento de Kant, limites advindos da própria realização da autonomia, na qual devem conviver razão pública e razão privada. Essa condição torna-se, no pensamento político do pensador francês, absolutamente indispensável, senão a realização de um espaço público livre e democrático continuaria a ser uma mera impostura.

Curioso desenvolvimento teórico, pelas consequências na práxis, pois para Foucault [...], as lutas de resistência, que se destinam à libertação e à autonomia, pelo fato de que “não procuram o (inimigo número um), mas o inimigo imediato”, por não terem um objetivo futuro definitivo a alcançar, definem-se, claramente, como “lutas anárquicas”. São elas que podem realizar, *stricto sensu*, o ideal de liberdade, autonomia e autogoverno. O futuro das lutas políticas e da reflexão ética, para Foucault, portanto, vive nos movimentos verdadeiramente inovadores e criativos da atualidade, os únicos dignos da modernidade: os diferentes tipos de anarquismo, cada vez mais presentes nos movimentos políticos ativos do fim do século XX.

Eis o que verificaremos adiante entre os estudantes gays: a “atitude de modernidade” em torno de um possível autogoverno, autonomia, nova sociabilidade, novo estilo, convivendo com uma razão pública e privada, com movimento criativo, agonístico, irônico, paródico e em insubordinação.

Já em Weber, a única resistência, como em Nietzsche, será através da arte e do erotismo, da vida dionisíaca, uma vez que num mundo opaco e intolerável, dominado pela esfera econômica, “os valores antagonizam-se entre si sem perspectivas de conciliação, sem possibilidades de síntese, sem soluções de compromisso ou qualquer horizonte de resolução em uma unidade coerente” (CÔRTEZ, 2018, p. 148). Numa guerra entre Deuses, como assim Weber caracterizará as esferas sociais no mundo, sexo e arte são redensões, resistências, frente ao puritanismo que condena ao mesmo tempo a arte (que naturalmente não tem tabus) e o sexo que se consagrou pagão.

Com essa pretensão a uma função redentora, a arte começa a competir diretamente com a religião salvadora.³² Toda ética religiosa racional [puritana] deve voltar-se contra essa salvação interior-mundana, irracional [artisticamente livre]. Aos olhos da religião [puritana], essa salvação é um reino de indulgência irresponsável e um amor secreto. [...] A inacessibilidade do recurso aos julgamentos estéticos exclui dissensão. Essa passagem da avaliação moral para a ética, na conduta, é uma característica comum das épocas intelectualistas; resulta, em parte, das necessidades subjetivistas e em parte do medo de parecer de mentalidade limitada de um modo tradicionalista e filisteu (WEBER, 1979, p. 391).

³² Notemos, aqui, que o autor se posiciona de maneira irônica.

Arilson Oliveira afirma que a arte em Weber é uma das potências do mundo, desde sempre, e que possui:

Uma relação extremamente íntima com a magia, seja pelo esteticismo do outro, seja pela própria criação artística: com seus ícones, músicas, cantos, danças, cores, pinturas, artes gráficas, decoração, arquiteturas e afins, todos comprovados magicamente em “estilos” e êxtases. Já para a religião ética [puritana], tudo isso torna-se suspeito e de pouco valor, muito mais em relação à racionalização da arte. Troca-se a forma por um significado normativo. Consequentemente, diante deste embate, Weber afirma que a arte surge, na modernidade, como um refúgio para o espírito, proporcionando “uma salvação das rotinas da vida cotidiana, e especialmente das crescentes pressões do racionalismo teórico e prático”. Eis a arte assumindo a posição de uma esfera libertadora intramundana (OLIVEIRA, 2011, p. 128).

Para Oliveira, consequentemente, quanto mais a religião ética (monoteísta) concebeu e propagou a transcendência ou supramundandade de sua imaginada divindade, mais a arte e o erotismo sofreram rejeição (Ibid., p. 129). Nessas condições, a relação artística parece oferecer o auge insuperável da realização do desejo de uma resistência social que se transforma em um “catalisador químico, de forma a trazer à luz as relações de poder”, como dirá Foucault supramencionado.

As resistências a essa normalização comportamental que ataca o gay e outras minorias de todos os lados, são as mais diversas possíveis e fazem com que surjam, em meio a um processo de oposição aos valores seculares ou não, vários grupos de resistência; e surgem em meio a períodos de turbulência e repressão de direitos individuais e coletivos (regimes fascistas, por exemplo). E um dos primeiros movimentos de contestação foi o feminista, considerado como “primeira onda”, visto como momento histórico representado pelo *Sufrágio Universal* e inserido na luta das mulheres por melhores condições de trabalho e uma maior participação nas decisões políticas.

Após o período dos primeiros movimentos feministas, seguidos da contracultura, duas grandes ondas, pensando em Brasil, movimentaram transformações nos processos de resistência. A década de 1980, servindo-nos como parâmetro para esse tipo de analogia, ficou marcada por movimentos tais como o iniciado no Estado da Bahia, conhecido como Grupo Gay da Bahia (GGB), considerado como representante de uma das maiores organizações de defesa da comunidade LGBTTTQI+ no Brasil. Grupos como esse, acabam por se organizar e atuar junto aos diversos seguimentos da sociedade, inclusive nas escolas e nas redes sociais, conseguindo diversos militantes para lutarem em torno de uma ideia, de uma proposta de mudança, buscando-se uma maior inclusão social. Mas apesar de considerarmos a diversidade social, cultural, econômica, racial, religiosa e sexual como sendo algo marcante na sociedade brasileira, os dispositivos discursivos (religiosos e

pedagógicos, como aqui enfatizamos) ainda e com muita voracidade permanecem a rejeitar aqueles que são considerados *estranhos*.

Esse mesmo Grupo Gay da Bahia (GGB), divulgou o resultado de uma pesquisa desenvolvida a nível nacional sobre a LGBTfobia que, além de buscar denunciar o processo de vulnerabilidade da comunidade, nos demonstra a questão da intolerância bastante latente em nosso país; diríamos que é endemicamente colonial. E para que tenhamos ideia da dimensão do problema, essa pesquisa nos evidenciou que no Brasil existe um dos maiores índices de homicídios homofóbicos do mundo. E para ser ainda mais preciso, em torno de um gay por dia é morto no país por simplesmente declarar-se como tal. Nas cidades interioranas da Paraíba, como é o caso de Remígio-PB, presenciamos, além de uma cultura machista muito acentuada, uma homofobia que procura fazer distinções entre os comportamentos sexuais considerados corretos e os incorretos, sem pudores de ódio ou de discriminação pública, médica, religiosa ou jurídica.

Mas se levarmos em consideração que a escola deve ser considerada um lugar de inclusão social, de tal forma que devem ser dadas iguais oportunidades para os estudantes, apesar das diferentes escolhas e orientações que possuem, como poderíamos evitar os processos de exclusão e discriminação provenientes desse espaço? Na tentativa de responder esse questionamento e ao tratarem das possibilidades de enfrentamento e resistência por parte da escola desses processos discriminatórios, os(as) autores(as) da obra *Diferentes, não Desiguais – a questão de gênero na escola*: Lins, Machado e Escoura (2016, p. 75-76), nos revelam que:

A formação continuada de professores/gestoras/es e toda equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos visando construir uma escola mais acolhedora.

Na prática rotineira escolar, em oposição a essa percepção sobre como deveria acontecer o processo de formação dos profissionais que atuam no ambiente escolar, identificamos que praticamente não ocorrem formações que procurem discutir as questões ligadas ao preconceito de gênero, a aversão aos gays. O ambiente escolar, não acolhe, não é inclusivo, não admite o polimorfismo identitário, mas sim, desagrega os sujeitos impondo-lhes padronizações comportamentais das mais variadas possíveis; escolhe-se a dedo as pessoas que se enquadram nos modelos preestabelecidos pela cultura heteronormativa homofóbica e, conseqüentemente, excluem-se, sem o menor temor e pudor, os *estranhos* que não se adequam nas padronizações comportamentais vigentes.

3 A SOCIOLOGIA E A ESCOLA: ENTRE “ABAFAR” E INTERVIR

As transformações e resistências devem partir de uma sociologia crítica e incisiva, não mais funcionalista, eurocêntrica ou utópica, senão efetiva e como ente de resistência real, atuante e em oposição a esses dispositivos de controle. Mecanismos “desencantados” da magia, própria da *ars erótica*, e abarrotados em trincheiras de uma tradição moralista e cristã herdada, que se materializa como uma “laranja podre que contamina todo um cesto de frutas”. A sociologia possui, hoje, instrumentos para transpor as manobras conformistas e repressivas; auxiliando para a construção de ferramentas de enfrentamento do preconceito e situações de homofobia nas escolas. É isso que defendemos a todo custo e a toda prova! Ou seja, uma discussão sociológica crítica e ampla que ajude as(os) alunas e alunos a se posicionarem explicitamente contra os mandos e desmandos do processo de produção de “gêneros inteligíveis”, de binarismos inúteis, pseudocientíficos e dogmáticos. A escola não pode, não deve e nem consegue formar indivíduos passivos perante as determinações binárias, pelo contrário, ela deve manifestar propositalmente postulados que possam suscitar questões que demonstrem o hibridismo humano, contrariando as normas comportamentais e as retóricas abstratas. Muito mais do que uma fábrica de intelectuais orgânicos, é uma rede de ações com propósito e concordata numa mesma direção, fomentando as resistências.

Pois, em oposição às regras comportamentais, consideradas aceitáveis por uma moral capenga e caduca, os corpos homoafetivos acabam, por vezes, produzindo mecanismos de ressignificação dessas normas, revelando-nos a existência de diversos outros tipos e formas de arranjos comportamentais possíveis (identidades polimorfas). Para tanto, tal como observado por Louro, compartilhamos da ideia de uma predominância do binarismo nas escolas, mas não rígido, pois, grudado a ele, há um conjunto de combinações e fatores que contribuem para que se adquira ainda uma consciência dos fatos mais aprofundada, dos fatos gays:

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos que ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 2014, p. 68-69).

Mas, de modo geral, nos diferentes espaços escolares, públicos ou privados, pobres ou ricos, evidencia-se o predomínio de dispositivos discursivos que se amparam em uma cultura

“heteroterrorista”,³³ que provocam autossabotagem em mentes que fogem à norma, assinalada pelas constantes reiterações que fomentam imaginários agressivos e ações mortais contra gays. Os gays, ao transporem essa barreira da autossabotagem, que o separa de um comportamento permitido, é focado imediatamente como um agente que adentrou no campo do intolerável e inaceitável, ou seja, manifestou qualquer *estranhamento* à moral vigente. A partir de então, sofrem inúmeros e inimagináveis retaliações e tornam-se alvo de insultos e processos de estigmatização na escola, que apenas o seu corpo, de fato, conhece e sente. Na verdade, pelo simples fato de ser gay, mesmo que não interfira ou proteste contra o comportamento dominante, até mesmo sendo um reprodutor e defensor desse comportamento que o agride, pelo simples fato de ser ou pelo simples rumor de ser, não mais será visto ou tratado como “humano normal”. Um menino, por exemplo, ao ser surpreendido pelos colegas da escola brincando com algo considerado costumeira e moralmente de menina, acaba como alvo de chacotas e insultos infundáveis, tais como: “isso não é coisa de menino! Não faça mais isso! Isso é pecado! Menino não pode brincar com essas coisas! Isso é coisa de bichinha!”.

De acordo com Louro (2014), a sala de aula tornou-se um espaço legitimado para a própria *negação dos estudantes homossexuais*, que agora tornaram-se motivos de piadas, chacotas, humilhações e até mesmo de agressões de diversas formas. Bento (2011, p. 553) não ficará atrás, pois será enfática ao apontar que o *heteroterrorismo* acredita que quando as ações não correspondem ao comportamento puritano e aceitável socialmente, as instituições fazem uso imediato e coercitivo de algum tipo de mecanismo de violência física e/ou simbólica para reprimir tais ações:

Se as ações não conseguem corresponder às expectativas estruturadas a partir de suposições, abre-se uma possibilidade para se desestabilizarem as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal. O processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres objeto.

Portanto, as resistências deparam-se com instituições escolares que passaram a instituir paradigmas e apresentá-los aos estudantes, fomentando nos mesmos uma percepção recheada de valores e vilões, gays vilões, “seres objetos” vilões. Os meninos e as meninas, ao estabelecerem

³³ Trata-se de um conceito utilizado por Bento (2011, p. 553), a qual defende que na escola se aprende que a diferença faz a diferença. A partir dessa ideia, a autora nos demonstra que as reiterações que produzem os gêneros, evidentemente, são marcadas por um “terrorismo” contínuo, que bloqueia e inibe o comportamento dos agentes nos espaços, por meio de depreciações e insultos ao *estranho*. Dirá: “Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica (Ibid., p. 552); ou ainda: A patologização das identidades autoriza e confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a “asepsia” que deixará a sociedade livre da contaminação. É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousaram romper a lei. É o heteroterrorismo em pleno processo de funcionamento, interiorizado, reproduzindo-se com toda eficácia” (Ibid., p. 557).

contato com esses sistemas, códigos e símbolos, naturalmente acabam se reconhecendo ou se estranhando em meio a esses modelos, em sua maioria, terroristas e hétero-puritanos.

Desse modo, a escola moderna pode ser vista como um campo de relações de poder, gerando uma educação que legitima doutrinas de antolhos, as quais procuram estabelecer processos de distinção entre homens e mulheres e entre os que estão dentro (os “bons” ou “dos bons costumes”, da bondade e do costume aceitáveis) e os que devem permanecer do lado de fora (o resto, o *estranho*, o objeto). Assim, tal como nos aponta Louro (2014, p. 61), a escola “dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”. É o que Miskolci (2017, p. 19) chamará de “terminologia de uma educação sexual”, a qual busca reforçar “o pressuposto de que falar de sexualidade é falar do biológico ou de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis”, sem o esplendor de qualquer discussão humanística, progressista ou transcultural. Comungando desses pressupostos, Altmann (2013, p. 285) alertará que ocorreu uma “mobilização em torno da ‘administração’ da sexualidade adolescente, desembocando em diversas formas de institucionalização do problema”, sem, mais uma vez, a menor preocupação humanística. Acrescenta-se a isso, de acordo com as premissas de Britzman, o fato de as identidades individuais passarem, principalmente na modernidade protestante-capitalista, por um processo de validação das tipologias sexuais consideradas “adequadas” ou “inadequadas”. Aqui, a Sociologia apresenta-se como cúmplice e algoz:

O que tornou essas categorias de identidades válidas, naquela época, como agora, foram os florescentes movimentos higienistas sociais, variavelmente chamados de Pedagogia, Antropologia, Medicina e Sociologia e os florescentes movimentos de reivindicação de direitos civis, deslocação e autodeterminação (BRITZMAN, 2018, p. 128).

No mais, trazendo à tona tudo isso para mais próximo de nós, a escola vigente no Brasil atual: fascista, miliciano e dominado por ditames sectários e neopentecostais, tornou-se não só um espaço do desconhecimento e para o desconhecer, sem nenhum convívio ou sinergia de ideias entre pessoas que possuem visões e percepções de mundo fora da caixinha aceitável, mas também, e não menos importante, um *locus* de conflitos e tensões permeados por um discurso de uma inexistente, falsa, não necessária ou aparente tolerância em relação às minorias; os gays, que mesmo minimamente debatido ou inserido em algum suposto debate e banido e minguido aceleradamente em espaços, direitos e vozes, resiste!

O gay voltou a perder sua importância, seu crédito, sua representatividade e seu valor humano minimamente conquistado na era Lula-Dilma; virou novamente “coisa”, e uma coisa que não se deve descartar apenas, mas eliminar, para que os “homens de bem” não sejam contaminados e as

famílias burguesas, patriarcais e cristãs mantenham-se “puras”, longe da “contaminação”. Em meio a todo esse desastre cultural e genocídio de corpos, a Sociologia também quase nada pode fazer ou a deixam fazer, sendo ela, e cada vez mais, também encarada como subversiva, libertina, doutrinadora e desordeira (indisciplinada); uma verdadeira balbúrdia recheada de bichas, maconheiros e comunistas sem valor, noutros termos, outra “coisa”, mera “coisa”. Mas também, resiste!

Segundo Brenton (2012, p. 12), só a partir da década de 1960 a Sociologia buscou sistematizar os cursos em torno desse objeto de estudo:

[...] A partir do início do século XX até os anos 1960, um esboço de Sociologia faz abundantes descobertas relacionadas ao corpo. Sem sombra de dúvidas, é somente nos últimos trinta anos que a Sociologia aplicada ao corpo torna-se uma tarefa sistemática e que alguns pesquisadores consagram-lhe parte significativa de sua atenção.

Portanto, torna-se imprescindível notarmos que o termo “educação sexual”, notoriamente, vem sendo substituído, nas práticas escolares, pela chamada “orientação sexual”. Esse fato, por sua vez, pode ser observado nos chamados PCN’s e nas novas diretrizes educacionais brasileiras, instituídas na era Lula. Mesmo sendo substituído no atual cenário político, acaba por tentar evidenciar o gay como sendo uma forma de “opção sexual”, evitando-se falar de orientação/escolha sexual. Assim sendo, o Brasil apresenta uma maneira nova de sustentar a não inserção ou aparente inserção dessa temática na escola, principalmente pela sexualidade adolescente. No entanto, sua “maneira nova” não está nos termos representativos, senão na relação do tema como sendo um “problema social”, visto que a escola, como vimos, passou a ser utilizada como um instrumento de intervenção que introduz diretrizes e parâmetros para o “bom desenvolvimento” de uma circunstância purgada, “livre” dos gays, do erotismo pagão e de ideias *estranhas*.

Para Altmann (2003, p. 284), nos primeiros momentos de uma inserção sobre o assunto no Brasil, “[...] a educação sexual na escola é justificada pelo crescimento do número de casos de “gravidez indesejada” entre adolescentes e pela disseminação de casos de contaminação de HIV”, principalmente a partir dos casos que começam a eclodir anos 1980. Percebemos, nesse primeiro momento, que a escola procura abordar as questões ligadas ao sexo e a sexualidade dos estudantes unicamente sob o ponto de vista dos conhecimentos médicos e psicológicos acumulados, esquecendo-se dos diversos fatores sociais e políticos que permeiam essa problemática. Breton (2018, p. 26) explica que a compreensão da corporeidade nas sociedades modernas assumiu e amparou-se em princípios médicos e científicos, quando afirma que a “[...] visão moderna do corpo nas sociedades ocidentais, que de alguma forma oficial é representada pelo conhecimento biomédico, pela anatomofisiologia, repousa sobre a concepção particular de pessoa”, não de gênero ou de orientação

ontológica. Como se o corpo fosse amorfo de história, de ideias, de cultura, de devaneios, hierofanias e antíteses.

Observa-se que hoje tornou-se algo complicado, perigoso politicamente ou mesmo difícil de se falar de sexo ou da sexualidade, dos estudantes ou de quem convive no ambiente escolar, principalmente porque a abordagem passou a ser algo velado, dissimulado ou reprimido, ou seja, algo que deve ser silenciado pela sociedade e suas instituições; passamos a fingir que os desejos, especialmente das pessoas do mesmo sexo, não podem ser considerados como algo normal, muito menos digno de exposição e esclarecimento. Para Louro (2014, p. 70), a sexualidade (homossexualidade) na escola passa a ser negada, ao esclarecer-nos que: “[...] não se falar a respeito dele e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as”. Assim sendo, a autora acaba nos demonstrando que o silenciamento dos estudantes, professores, pais e funcionários das escolas, apresenta-se como representando uma garantia de manter-se a normatização dos comportamentos. Mas a resistência lá e cá está!

Nesse sentido, as condutas sexuais da sociedade e dos indivíduos que a compõem, evidentemente, acabam por ser consideradas objeto de interesse ou desinteresse e de intervenção dos diferentes segmentos sociais (Estado e suas instituições legitimadas e legitimadoras dos comportamentos) de acordo com as motivações particulares, objetivando a fomentação de variados tipos de intervenção (construtivos ou destrutivos), atrelados a políticas e controles públicos educacionais. Muito mais aos controles, muito mais ao destrutivo.

Na escola, claramente, percebe-se que essas relações historicamente construídas, tornando-se mais um – se não o principal expoente –, dentre os vários lugares propícios para a ocorrência de atos de violência verbal, física e psicológica, principalmente os tipos de comportamento voltados contra os indivíduos que não se enquadram nos padrões institucionalizados socialmente. Além disso, essas manifestações de poder, historicamente construídas, observadas no âmbito escolar, acabam contribuindo para o fomento de várias patologias e traumas que, gradativamente, são produzidos nos estudantes, nas suas vidas e nas suas futuras escolhas.

3.1 Escola, binarismo, proibição e silêncio gay

Segundo Meyer (2003, p. 20), foram desenvolvidos alguns estudos, inclusive a nível internacional, que buscaram distinguir as diferenças que se estabelecem historicamente entre meninos e meninas, distinções essas que acabam por se expressar, entre outras coisas, por intermédio dos

níveis de rendimento escolar dos estudantes. Querendo ou não, o “bom ou o mal desempenho” nas avaliações escolares acabam por se justificar, discursivamente, através do simples fato de serem esses meninos ou meninas, heterossexuais ou homossexuais, negros ou brancos, ricos ou pobres. Ainda segundo essa autora, com exceção das pesquisas qualitativas desenvolvidas por Marília de Carvalho (2000-2001), as quais procuraram demonstrar que, quando comparada aos homens, as mulheres brasileiras apresentam um maior nível de escolaridade, como também, que as meninas acabam apresentando um maior nível de rendimento escolar em todos os níveis do processo educacional.

Mesmo assim, em oposição ao que se convencionou pensar, as concepções fisiológicas do corpo e a maneira como o conhecimento válido o interpreta simbolicamente, ainda busca rotulações que delimitam os espaços a serem ocupados na escola e fora dela (sociedade e o mercado de trabalho, por exemplo). O corpo, entendido dessa forma, passa a ser representado e compreendido através de modelos e padrões preestabelecidos historicamente, parâmetros esses pelos quais se passa a sofrer consequências do desprezo e descaso. Algumas atividades passam a ser caracterizadas como pertencente a homens (meninos) e outras, em contrapartida, as mulheres (meninas). Para exemplificar melhor como esse binarismo e dicotomia se intensifica na sociedade moderna, Miskolci (2004, p. 25) nos aponta um estudo recente, continuado a partir da grande etnóloga francesa Yvonne Verdier,³⁴ que nos demonstra que na Borgonha (centro-leste francês), até os nossos dias: “[...] Durante o período menstrual, por exemplo, as meninas não descem na adega onde estão colocadas as reservas familiares”, por outro lado, isso acarreta que essas mesmas meninas acabam por dar início aos estudos bem mais cedo, quando comparadas aos homens, abrindo precedentes para uma possível justificação da diminuição dos índices de reprovação destas, como também, do próprio abandono escolar; algo que acaba por se tornar uma característica bastante comum na atualidade francesa.

Todavia, pode-se inferir que os primeiros estudos historiográficos, voltados para as diferenças de gênero, segundo a historiadora norte-americana Joan Scott (1995, p. 73), tratavam daquilo que as “[...] categorias de classe, de raça e de gênero assinalaram primeiro”, mas sem nenhuma preocupação real em estabelecer a posição da mulher, ou seja, fora uma mera aglomeração de ladainhas, uma vez que a história das mulheres foi minimizada, descartada ou simplesmente feita e, logo após, inutilizada. Descartou-se o engajamento que leva à mudança, à resistência, ao *front*. Ou seja, “a litania ‘classe, raça e gênero’ sugere uma paridade entre os três termos, mas, na verdade, eles

³⁴ Os estudos desenvolvidos por David Le Breton (2012), também nos demonstra a existência de uma crise de legitimidade das identidades, principalmente ligadas a relação corpórea do ser humano com o mundo que o cerca. Muitos movimentos feministas e LGBTs, na década de 1960, surgem em meio a revolução sexual promovida pela contracultura americana, olhando com mais acuidade e hierofania para a expressão corporal, para a mística oriental que sacraliza o sexo e para inúmeras sociedades alternativas ao capitalismo e puritanismo.

não têm um estatuto equivalente” (Ibid.), já que gênero está sempre associado unicamente à mulher, são sinônimos. Complementa Scott (Ibid., p. 75):

Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo “gênero” inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça.

Assim sendo, a identidade binarista, evidentemente, não passa de uma categoria inventada historicamente e com muitos detalhes ocultados ou arquivados por ferirem a predominância e o poderio masculino, pois, ainda segundo Scott (1995, p. 84): “se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas”. Nesse sentido, para Scott (2018), precisamos procurar rejeitar e resistir a essa oposição binária inventada historicamente, seja no espaço escolar ou mesmo em outros espaços, o que, conseqüentemente, favorece a inserção do gay como “normal”. Para que isso se concretize, evidentemente, deve-se tentar realizar um processo de historicização e uma desconstrução dessas categorias que acabam estabelecendo um processo de delimitação e, ao mesmo tempo, definem ou redefinem os papéis e os lugares que héteros e gays devem/podem ocupar na sociedade.

E ao estabelecermos uma reflexão em torno do como a escola paraibana delimita os espaços e acaba por estabelecer uma constante construção dos corpos e das sexualidades dos estudantes, percebemos que ela reafirma, constantemente, o que deve ser ou não considerado como uma postura relativamente adequada. Segundo Louro (2014, p. 62), uma escola com essa atitude sobre posturas, acaba por valer-se:

[...] de símbolos e códigos. Ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas, dos gays e dos héteros. E através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Até os horários mudam, confirmando cercamentos sociais visíveis e invisíveis. Portanto, constrói-se um processo gradativo de tipificação e alocação dos indivíduos de acordo com classificações que, indubitavelmente, se entrelaçam e esboçam escolhas ou falta. Ainda segundo Louro (2014, p. 63), o espaço escolar acaba exercendo o controle ou abafamento através do que podemos denominar de “demarcação dos lugares”, nos quais determinados grupos de estudantes

devem pertencer ou serem excluídos, já que “[...] até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas”.

Diferente das eras clássicas ocidental e oriental, do Renascimento e da Contracultura, o corpo passa a ser tão controlado que some, é o que nos diz Breton (2012, p. 24), ao demonstrar que o corpo é um instrumento que possui em suas ações representativas, reflexos nítidos das padronizações escolares. Para o autor, por fim, o “[...] corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos. Nessas condições, o corpo corre o risco de nem mesmo ser universal”. Tudo isso, ao nosso entender, acaba por reforçar os binarismos e as dicotomias estabelecidas.

Nesse contexto, a escola assume diversas formas e modelos de controle das corporeidades, sejam esses por meio dos conteúdos selecionados e ministrados pelos professores(as), seja através da tentativa de silenciamento das vozes que ecoam dentro da própria escola (comunidade escolar de forma geral), seja pela forma como procura abordar em sala de aula seus conteúdos programáticos, ou seja, fazendo uso da cultura de ódio da igreja e de uma certa racionalidade médica e psicológica puritana para explicar os *estranhos*. Tal como nos evidencia Louro (2014, p. 71), até mais importante do que escutar o que se fala sobre os agentes:

[...] parece ser perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, sejam porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as.

Partindo dessas premissas ligadas à questão do silenciamento dos corpos e suas sexualidades, Judith Butler, em *A Vida Psíquica do Poder*, nos demonstra que “a proibição não visa obliterar o desejo proibido; ao contrário, a proibição visa reproduzir o desejo proibido e se intensificar por meio das renúncias que efetua” (BUTLER, 2019, p. 63). Para ela, a própria questão da proibição dos desejos acaba por, ao contrário do que se pensa, sustentar o desejo que ela mesma os obriga a renunciar, contribuindo, desse modo, para a manutenção dos/nos ambientes pelos quais são vigorosamente proibidos/silenciados. Nesse sentido, Butler (Ibid., p. 65) acaba corroborando com as observações apresentadas por Foucault na obra *História da Sexualidade*, principalmente no que se refere à crítica que o mesmo procura estabelecer em relação as proposituras provenientes da teoria da *hipótese repressiva*, ao afirmar que o modelo de sublimação dos desejos acaba por “fracassar”.

principalmente pelo fato da repressão gerar os mesmos desejos que procura incessantemente: regular, controlar e silenciar. Ela nos esclarece que:

[...] para Foucault, a hipótese repressiva, que parece trazer em sua estrutura o modelo de sublimação, fracassa justamente porque a repressão gera os mesmos prazeres e desejos que ela procura regular. Para Foucault, a repressão não age em um campo de prazer e desejo previamente dado: ela constitui esse campo como aquele que deve ser regulado, que está sempre sobre a rubrica da regulação, seja de modo potencial ou efetivo. O regime repressivo, como Foucault o chama, requer a própria ampliação e proliferação. [...] a repressão produz um campo de fenômenos corporais infinitamente moralizáveis a fim de facilitar e racionalizar sua própria proliferação.

Ou seja, a repressão e/ou silenciamento dos desejos, ao contrário do senso comum, acaba por fomentar nos alunos e alunas mais desejos em conhecer o que vem a ser considerado proibido, inalcançável, silenciado pela escola ou simplesmente “camuflado” através dos processos puritanos. No nosso entender, sem dúvida, Butler compreendeu, tal como o francês, que, paralelamente aos discursos repressivos instituídos pelos instrumentos estatais (escola e igrejas, por exemplo), eclodiam e lá estavam presentes os mecanismos de oposição; sempre estiveram lá, mesmo que de maneira dialética. Pois, para se estabelecer uma relação de poder, nos ensina Foucault (2017, p. 18), deve existir a liberdade de transgressão, exterioridade, desassujeitamento ou resistência, quando nos esclarece através dessa reflexão que:

[...] a ‘colocação do sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedecem a um princípio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade.

Reforçando as conjecturas levantadas por Foucault, principalmente no que se refere a hipótese repressiva e sua refutação, Spargo (2017, p. 15) nos demonstra que o século XIX, momento áureo da revolução tecnológica e de um processo de secularização racionalizada dos discursos e sua exacerbação, incitou o francês a “hipótese repressiva”, alegando “[...] que, a partir do século XIX, as evidências apontam não para a proibição de falar sobre a sexualidade, mas para uma notável proliferação dos discursos sobre a sexualidade”. Vale ressaltar que o francês não procura expurgar a ideia de pensarmos a sexualidade como proveniente de fatores naturais (algo defendido pelas ideias essencialistas), muito pelo contrário, o autor nos condiciona a enveredarmos por um caminho que procura compreender os fatores que constroem a maneira de entendermos as sexualidades, não só na sua forma material, mas como fazendo parte de macros e micros processos subjetivos que nos

circundam por todos os lados, de todas as formas, sem que às vezes percebamos sua presença, produzindo e reproduzindo uma *scientia sexualis*.

Em Spargo (2017, p. 17), ao tecer uma reflexão a despeito das imbricações oriundas de um gradativo processo de implementação dos novos dispositivos discursivos, que fazem confessar, que legitimam verdades, que produzem sexualidades e corpos idealizados, que instituem subjetividades, que incitam e abafam desejos, que constroem aversões e outros mecanismo mais, esclarece-nos que:

A psicanálise pode ser vista como a última de uma série de práticas discursivas que não buscou silenciar ou reprimir a sexualidade, e sim fazer com que as pessoas falassem sobre ela (logo, sobre si mesmas) de modo particular. A ‘*scientia sexualis*’ do Ocidente como Foucault a chamava (em contraste com a ‘*ars erotica*’ da cultura de países como China, Japão, Índia, e do Império Romano cuja base era a multiplicação dos prazeres), obstina-se em encontrar (a vergonhosa) a verdade sobre a sexualidade e, para isso, utiliza o método de *confissão* como método – chave. Partindo da confissão cristã, passando pelas práticas médica, jurídica, pedagógica e familiar, até chegar a ciência contemporânea da psicanálise, é possível traçar uma história de homens e mulheres, meninos e meninas, a sondar seus desejos, emoções e pensamentos, tanto os que passaram quanto os ainda existentes, e falar deles com alguém.

Ainda apoiando-nos nos pressupostos esboçados por Spargo (2017), acreditamos que a modernidade construiu corpos moldados, agentes gays (ou não) que passam a ser administrados pelas instituições e não só julgados e condenados pelo “olhar inquisidor” da família e da Igreja. É sabido que a Igreja e o Direito, por exemplo, se obstinaram, durante séculos, em procurar regular as questões relativas à sexualidade, mas, desde o surgimento dos ideais iluministas, outros regimes governamentais surgiram para controlar os indivíduos e suas sexualidades. Para Spargo (Ibid., p. 17), “[...] muitas formas de compreender a sexualidade começaram a ser formuladas, e continuam predominantes até hoje, incluindo a oposição entre homossexualidade e heterossexualidade”. Mas por que algumas práticas sexuais renascentistas (sodomia, por exemplo) foram consideradas pela Igreja e pelas famílias como rigorosamente proibidas? A resposta para tal questão, reside no fato de que tais práticas (formas antigas) passaram a ser vistas com outro enfoque na modernidade, a qual fomentou a produção capitalista financeira, racionalizante e acumulativa, dando-lhe um “espírito” particular.

O protestantismo também passou a apoiar dogmas que, como diria Weber, amparava-se em um tipo de moral racionalizada pelas famílias burguesas em ascensão. Buscava-se a família tipicamente ideal (família nuclear), ou, ao menos, algo que se aproximasse a essa. Os binarismos produzidos se intensificam na modernidade através dos discursos puritanos e pedagógicos, portanto, manifestando o *estranho*. Salih (2018, p. 104), ao procurar interpretar os pressupostos de Butler, nos

esclarece que “[...] a afirmação feita por Butler de que os corpos são discursivamente construídos não deveria causar surpresa [...]”, uma vez que “um corpo *estranho*”. Louro (2018, p. 39), nos revela o quanto o processo de construção discursiva das sexualidades foi fundamental para a formulação da teoria *queer*, quando nos esclarece que:

Desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma. Desconstruir não significa destruir, como lembra Barbara Johnson (1981), mas ‘está muito mais perto do significado original da palavra análise, que, etimologicamente, significa desfazer’. Portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismo tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade). A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos polos.

Foucault (2017, p. 48), também enxerga que a partir do momento que as práticas homossexuais apareceram enquanto figuras centrais no que concerne a análise das sexualidades, a mesma perde a sua aparência sodomita e adquire, como diria o próprio autor, um tipo de “[...] androgenia interior, um hermafroditismo. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie”. Desse modo, o autor procurou denominar de “espécie” tudo aquilo que a modernidade construiu, ou seja, um tipo de ser humano *estranho* (*outsiders*)³⁵, anômalo, anormal, “doente” e possuidor de uma forma de sexualidade pervertida, puritanamente pecaminosa.

Pensando desse modo, para Spargo (2017, p. 19), a partir das observações de um dado momento da história, as práticas sexuais que romperam com a ideia objetiva de procriação (próprio do modelo de família nuclear cristão), passaram a ser objeto de discussão das instituições legitimadas e legitimadoras da sexualidade (sexologia, pedagogia, conhecimento médico, por exemplo) e, a partir da consolidação das concepções modernas, adquiriram o respaldo para falar sobre o sexo e a sexualidade dos agentes. Spargo assim esclarece:

O homossexual era discutido e subjugado pela investigação sistemática em uma ampla gama de campos discursivos, incluindo demografia, educação e direito, cuja preocupação era proteger a saúde e a pureza da população. No século XVI, homens ou mulheres que confessassem a prática da sodomia podiam ser convencidos da pecaminosidade de seus atos; no caso dos homossexuais no século XIX, em contrapartida, a ênfase não estava nas ações, mas sim na condição ‘cientificamente’ *determinada* do indivíduo.

³⁵ Terminologia utilizada por Howard Becker que caracteriza uma *pessoa estranha*, no nosso caso, consideramos outsiders os agentes (minorias sociais) que não são aceitos por um determinado grupo social; uma pessoa que não faz parte de um determinado grupo e, por esse motivo, passa a ser constantemente excluído e discriminado de forma direta ou indiretamente.

As transformações vivenciadas na década de 1960 (Revolução Sexual/Contracultura), inclusive aqui no Brasil, principalmente àquelas ligadas às questões binaristas e sexuais, ocorreram em detrimento do que Louro (2014, p. 133) denomina de *mercantilização do sexo*, culminando nas décadas de 1980-1990 na denominada *regulação da sexualidade* – que, evidentemente, se relaciona com o aumento da preocupação das instituições em relação ao aborto, à homossexualidade, à pornografia, ao surgimento das DST's (Doenças Sexualmente Transmissíveis), entre outros. Em Butler (2018, p. 229), encontramos algo que reforça a ideia de que algumas doenças passaram a ser associadas a chamada “peste gay”, quando analisa e desenvolve o conceito de Simon Watney de “pessoa poluidora”, salientando-nos que:

Como o sexo anal e oral entre homens estabelece claramente certos tipos de permeabilidade corporal não sancionados pela ordem hegemônica, a homossexualidade masculina constituiria, desse ponto de vista hegemônico, um lugar de perigo e poluição, anterior à presença cultural da aids e independente dela.

Nesse sentido, pode-se considerar que o sexo gay pode e deve ser considerado como uma espécie de resistência dialética, ou seja, como possuidora de uma antítese natural contra toda opressão educacional vigente e socialmente higienizadora. Todavia, observamos que no caso brasileiro e paraibano em particular, funciona muito bem essa dialética, com uma resistência frente à repressão dos *dispositivos da sexualidade*, desconstruindo-a com uma “prática de liberdade” e “cuidado de si” para conhecer-se melhor.

Na atualidade brasileira, como já frisado, vivenciamos um momento consideravelmente delicado nas políticas públicas direcionadas para a inclusão e tolerância, sobretudo das pessoas consideradas *estranhas* ou minorias. Infelizmente, vivenciamos um momento pelo qual os professores, administradores e alunos se veem silenciados pelas instituições escolares a “falarem abertamente” sobre essas questões, especialmente para não serem tachados de reprodutores de algum tipo de *ideologia de gênero* nas escolas. Muitos dos avanços alcançados a partir do início do século XXI no Brasil, através de governos mais progressistas, estão avassaladoramente sendo substituídos por políticas educacionais de controle e repressão em massa, sem diálogo e sem demora.

Os(as) educadores(as), facilitadores(as) do conhecimento, acabam esbarrando nas limitações impostas pelo próprio sistema político educacional vigente, como também encontram limitações no material (livros didáticos, por exemplo) fornecido e permitido para utilizarem. Somando-se a isso, ainda existe uma enorme incipiência de recursos que abordam a temática da homossexualidade de maneira clara e objetiva entre os estudantes, normalmente apresentando outro olhar a respeito da construção da sexualidade e do processo de tolerância. Segundo Louro (2014, p.

139), por exemplo, quando ela ainda refletia em pleno Estado progressista (no final dele!), mesmo que de maneira limitada e limitante, diz ela, se poderia dizer que ainda existia:

[...] algumas publicações onde, ao contrário do que geralmente se observa, todas as formas de sexualidade e de afeto são apresentadas como igualmente possíveis e válidas, onde são ampliadas as representações de organização familiar e incorporadas algumas das questões contemporâneas referentes a sexualidade.

Em síntese, devemos procurar “ampliar o olhar” e as perspectivas de interpretação sobre o corpo na escola, buscando, objetivamente, percebê-los como produto não só de influências biologizadas, mas como proveniente de uma construção histórica, eclesiástica e racionalista que, por vezes, ao longo dos tempos enfrenta diversas transformações. Buscando alargar esse olhar compreensivo em torno dos mecanismos que produzem e impulsionam dialeticamente as formas de sua própria oposição (resistência), Louro (2018, p. 48), ao considerar uma “pedagogia *queer*” pensada enquanto instrumento de resistência, nos ensina que tal pedagogia “[...] não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária [no sentido freiriano]. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos que acabam por manter a lógica da subordinação”. Percebemos que a resistência é produto dos mecanismos discursivos de controle dos corpos e das sexualidades dos agentes gays, corpos que não se calam, sujeitos em constante dinamismos.

Os binarismos e as dicotomias construídas historicamente devem ser, gradativamente, expurgados ou minimizados dos processos discursivos hétero-puritanos observados, sejam nas famílias, nas igrejas ou nas escolas, como também, fora dela; mas tudo isso dependerá das resistências. Só assim, estaremos, inegavelmente, contribuindo para a construção de uma sociedade que procura respeitar e tolerar as pessoas que fogem dos padrões, os *estranhos*.

Os instrumentos de resistência, materialmente falando, encontra-se em meio aos “pequenos espaços sociais”, lugares que também criam e disseminam discursos de intolerância voltados contra as minorias (LGBTTQI+), principalmente produtores de falas que se apoiam em ideários fascistas e autoritários, tais quais os que estamos a vivenciar na atualidade brasileira. Estes mecanismos de controle dos corpos e de suas sexualidades produzem seus próprios mecanismos de superação, os quais estão presentes no modelo pedagógico que buscasse incluir, junto ao currículo escolar, temas e questões ligadas à teoria *queer*, considerada por Judith Butler (2018) como um “refinamento” da crítica da hipótese repressiva manifesta por Foucault. Por meio da implementação de uma “pedagogia *queer*” poderíamos transpor, de acordo com a autora, a armadura construída através dos discursos homofóbicos e reacionários, encontrados nas instituições sociais (escolas e igrejas, por exemplo).

4 METODOLOGIA

Ao identificarmos o crescente aumento do aparato discursivo em torno das questões ligadas aos corpos e à sexualidade gay dos estudantes da Escola Cidadã Integral José Bronzeado Sobrinho, Remígio-PB, decidimos verificar, utilizando a tríade metodológica weberiana (motivo, ação e sentido) e o olhar foucaultiano desconstrutivo, como tal instituição enfrentou (e enfrenta), estimula ou desestimula, as diversas transformações paradigmáticas em torno da presença do gay ou do estar-se ali: incomodando, interagindo, reagindo e vivendo, ou melhor ainda, sobrevivendo. Uma sobrevivência que, com o caminhar das entrevistas, centrou-se no olhar puritano punitivo, numa mentalidade fruto de coerções, numa cultura solvente.

Em um primeiro momento analítico, buscamos, paralelamente aos ditames discursivos, demonstrar a ocorrência de um processo de reforma da estrutura física e pedagógica, presente nas instituições sociais ao longo da história. Para tanto, nos alimentamos com as premissas intelectivas de Weber e Foucault, como também, verificamos as possíveis e diversas adaptações dos espaços ocupados pelos alunos(as) gays, seus reclames, suas dificuldades, bem como, por outro lado, os discursos que tentam a todo custo mantê-los à margem, silenciados ou invisíveis. Fatores que também nos proporcionam e auxiliam para a formulação de um processo argumentativo agregador e denunciante.

Ainda na primeira etapa, através da qual iniciamos a aplicação da minipesquisa intervencionista, tentamos identificar como os estudantes compreendiam as questões relacionadas à sexualidade através das histórias de vida, identificando nesses processos discursivos algumas padronizações e traços próprios de uma moral puritana e fortemente entrelaçada aos valores familiares. As primeiras percepções manifestas, entretanto, ocorreram através dos grupos focais que ocorreram desde o início do ano letivo de 2018, como também, a partir dos primeiros contatos com as turmas³⁶ do Ensino Médio.

Salientamos que, com o início dos debates e discussões, focais e semiestruturados,³⁷ nos revelou que os estudantes gays eram oriundos tanto da zona rural como da zona urbana, quase que

³⁶ A Escola sofreu um processo de evasão entre os anos 2018-2019, perdendo em torno de quase 500 (quinhentos) alunos(as), principalmente pelo fato de se tornar Cidadã Integral, permanecendo 165 (cento e sessenta e cinco) estudantes. Como consequência disso, revela-se uma aversão produzida ou o não reconhecimento identitário dos estudantes com o novo modelo escolar, ou seja, com o modelo copiado de Pernambuco e implantado na Paraíba, desde o ano de 2017.

³⁷ As entrevistas semiestruturadas se deram a partir de um roteiro de perguntas pré-estabelecidas que, durante a aplicação, acabaram por se adaptar às respostas dadas pelos próprios entrevistados.

proporcionalmente, mas tal variável não se inseriu em nossas observações pormenorizadas, uma vez que não vimos nenhuma diferença significativa nas amostras, além da geográfica.

No mais, se verificou um forte aparato discursivo e fundamentalista cristão que se sustentava, com todas as forças imaginativas e legitimadoras de sua esfera, ou seja, com relações sociais que tentam esconder e combater, ao mesmo tempo, o “mundo” gay na escola; além de bloquear uma resistência contra a homofobia e, do mesmo modo, estimular práticas de agentes sociais conservadores e violentos. Diante dos fatos, as entrevistas tomaram rumos específicos e quase inesperados, como assim ficará constatado no próximo capítulo.

De todo modo, percebe-se que não se faz necessário levarmos em consideração se esses sistemas discursivos realmente formulam uma verdade sobre a sexualidade, isso é fato! Nos preocupamos saber como formulam, quais as motivações centrais, os efeitos sociais e os sentidos apregoados, bem como as causas das resistências por parte dos gays, suas ações e argumentos identitários que enfrentam essa esfera.

A partir do processo de seleção do material, que fundamentou toda a pesquisa, iniciamos a construção de uma lista com questões coletoras de informes pessoais e grupais, a qual foi aplicada junto às turmas de Ensino Médio da escola, professores e administradores, contendo indagações voltadas para a compreensão de como os mesmos percebem os gays, quais os elementos culturais que os envolvem, quais tipos de situações e discursos os impedem de exercerem suas orientações e direitos etc. Selecionamos dez alunos gays, dez alunos não gays, cinco professores e cinco administradores, um total de trinta amostras, todas identificadas com ocupação + letra. Tudo registrado em um diário de campo e gravador de áudio. Após a coleta deste material, ocorreu um processo de seleção do material que foi produzido – com as entrevistas mais significativas – e, posteriormente, a transcrição dos áudios.

Nesta etapa de construção analítica, por sua vez, nos remeteremos à possibilidade de verificarmos e confrontarmos os dados qualitativos do processo de pesquisa, nos auxiliando, por sua vez, a traçarmos minimamente um perfil dos estudantes, professores e administradores da escola em questão. O resultado obtido por meio da coleta desse material, nos deu suporte para realizarmos análises internas ou subjetivas (motivo), externas (ações) e intersubjetivas (sentido). Logo em seguida e paralelamente, iniciamos o processo de elaboração e aplicação da minipesquisa estudantil de intervenção,³⁸ a qual se faz necessária para o propósito do mestrado no qual estamos inseridos.

³⁸ Mas por que a análise do campo discursivo (notadamente, através de uma hermenêutica da linguagem) deve ser considerada como objeto importantíssimo para a compreensão desses dispositivos de poder? O que há nele de especial? Em resposta a esse questionamento, Louro se posiciona no sentido de afirmar que o campo da linguagem é um espaço fundamental para a análise dos processos discursivos, sendo através dele que podemos perceber a instituição das distinções e das desigualdades sociais; ou como dirá Weber, os motivos internos afloram-se.

4.1 A Intervenção Estudantil

Ao darmos início a essa minipesquisa de intervenção – tudo após as nossas entrevistas com todas as amostras disponíveis –, junto aos estudantes protagonistas (grupo composto por nove estudantes, de dez dos entrevistados)³⁹ da E.C.I José Bronzeado Sobrinho, aconselhamos que os mesmos se tornassem mini “pesquisadores” de campo e fizessem uso das novas tecnologias (câmeras fotográficas e celulares) para fomentar um conjunto de inquirições a serem aplicados por meio de questionários: com seus professores, administradores e entre os próprios estudantes.⁴⁰ Para que isso pudesse se concretizar, a partir do mês de março do ano de 2019 e durante ou como parte (nesse caso, voltado aos administradores) das aulas da disciplina de Sociologia, buscamos desenvolver discussões amparadas em matérias jornalísticas, livro didático de Sociologia, uso de filmes e acontecimentos vivenciados pelos próprios alunos(as). Entre os meses de março até setembro do ano de 2019, buscamos reunir o material coletado pelos estudantes, para que, posteriormente, pudéssemos desenvolver, finalmente, uma espécie de Júri Simulado (final de 2019, após todas as entrevistas e grupos focais e com a presença de toda a comunidade: pais, estudantes, professores e administração), ou seja, uma aplicação intervencionista como fruto e com tudo que foi coletado.

Para construirmos o Júri Simulado entre os educandos, procuramos manter os alunos da pesquisa (gays ou não) – já que estavam familiarizados com todo o contexto e propósito da atividade. Ao total, tivemos a participação de nove estudantes (dos dez que também participaram anteriormente das entrevistas) que se integraram anteriormente à minipesquisa. Iniciamos a preparação da intervenção junto aos alunos, apresentando a temática escolar através da utilização de pequenos curtas-metragens, discussões e aulas expositivas dialogadas; além de apresentar o propósito geral da atividade: alertar e denunciar a homofobia nas escolas.

No início, tentamos desconstruir muitas visões dicotomizadas ao pensarmos o corpo e as sexualidades dos agentes que não se encaixavam nos padrões heteronormativos. Para a concretização dessa primeira etapa (apresentação da temática), procuramos esclarecer aos participantes que a sexualidade é uma construção histórica e que os corpos são produtos destas historicidades. Tal como enfatizamos anteriormente, ao citarmos as proposituras esboçadas por Butler, Salih, Louro e de clássicos como Foucault e Weber, entre outros críticos da modernidade, tentamos desconstruir diversos paradigmas solidificados através de discursos provenientes, em sua maioria, das instituições

³⁹ Um dos estudantes estava enfermo na época da intervenção.

⁴⁰ Tivemos um total de 50 questionários respondidos, mas que fora utilizado exclusivamente para as problemáticas que seriam levadas ao Júri Simulado.

religiosas e de seus tentáculos mais fortes: as famílias. Subsequentemente, da igreja para a família e de ambos para a escola (ainda pouco ou não secularizada no Brasil).

Logo no início das primeiras tentativas de abordagem da temática, portanto, a partir do processo de observação participante, gravações autorizadas e anotações realizadas por meio de um diário de campo, percebemos que a compreensão dos nossos educandos ainda estava impregnada com alguns valores puritanos e senso comum, mas também de muita vontade de libertação das amarras.

Diante desse quadro (entrevistas, minipesquisa dos alunos, preparação destes alunos para a simulação e a própria simulação, nessa sequência), apresentaremos o desenvolvimento e os resultados obtidos sobre as possíveis resistências nas escolas, os quais buscamos aplicar na ECIT José Bronzeado Sobrinho, localizada no município de Remígio – PB, durante todo os anos de 2018-2019. A minipesquisa estudantil intervencionista, que buscou associar o conhecimento sociológico da realidade com os basilares princípios que fundamentam uma possível resistência, teve como objetivo, de forma lúdica e criativa, a descrição e conscientização das várias formas de homofobia na escola, partindo do pressuposto que os estudantes são agentes construtores do conhecimento e que também podem ser estimulados a desenvolver um pensamento crítico, a partir da pedagogia da minipesquisa e do Júri Simulado. Todo o processo procurou unir o conhecimento sociológico com a ação social, própria da concepção weberiana.

Como já exposto, desde o início do ano 2019, iniciamos as discussões com os estudantes protagonistas por meio de aulas expositivas dialogadas, abordando a questão do etnocentrismo (preconceito) ligado a questões tais como racismo, homofobia, sexismo, xenofobia, entre outros. Durante as aulas, percebemos que os estudantes apresentaram diversas dúvidas a respeito dessas questões, tais como: homofobia, diálogo com os pais, gênero, sexualidades, sexo na adolescência, por exemplo. A partir desse primeiro contato com as turmas da disciplina de Sociologia, buscamos apresentar que nós, professores e estudantes, enquanto agentes ligados diretamente à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, presenciamos no cotidiano escolar muitos atos homofóbicos por parte de colegas de trabalho e dos próprios estudantes.

Estávamos cientes de que falar sobre os corpos gays, na escola e na relação que esses estabelecem (direta ou indiretamente) com outras instituições e mentalidades, não poderia ser, nem de longe, uma tarefa fácil, mesmo quando levamos em consideração cerca de dez anos de convivência e observação da rotina e das mais variadas transformações vivenciadas por essa escola. Ao amparar-nos nas concepções que Foucault e Weber, podemos perceber que as confissões nunca deixaram de existir, senão assumiram na atualidade paraibana outra roupagem, camuflada e revestida de uma aparente aceitação, principalmente em torno daquilo que as padronizações sociais chamam e enquadram como *estranhos*.

E foi por intermédio desse processo de discussões e debates sobre os indivíduos identificados como *estranhos*, que os estudantes iniciaram a elaboração de perguntas propositivas, as quais foram aplicadas por intermédio dos questionários. Identificamos que, na escola, existe um potencial explícito para se formar tribos gays e que estas insurgem através de buscas por movimentos sociais LGBTTTQI+ com muita “fome”. Tudo isso foi confirmado através das palestras que promovemos, como a que fora realizada no mês de maio do ano de 2019, tratando do tema *Pink Money*.⁴¹

Fazer com que os estudantes buscassem vivenciar algumas das diversas situações de homofobia (via Júri Simulado), mesmo que de maneira ficcional, nos demonstrou a pouca percepção e quase total desconhecimento, por parte da comunidade, de princípios basilares e contidos na legislação brasileira e paraibana vigente, que, em sua essência, busca assegurar a proteção dos sujeitos contra ações homofóbicas, punindo-as. Os estudantes se tornaram atores e atrizes juvenis a partir desta arte-denúncia, servindo de refúgio e manifestação dos desejos e sensações subjetivas que desentalam nó, gritam mundos e soltam o verbo; como se fossem um remédio dado com doce.

Assim sendo, por intermédio dessas atividades, os estudantes buscaram compreender como a identidade do jovem/adolescente gay se constrói em meio à realidade na qual vivem, assim como as diferenças ligadas à orientação sexual deixam de ser tabus, mesmo com a existência de mentalidades que tipificam a violência. No mais, sentiram que o convívio social harmônico pode se tornar algo difícil de existir e/ou persistir.

Em suma, acrescentando-se ao olhar foucaultiano sobre os corpos e refletindo em torno dos possíveis sentidos empregados nas ações, levamos em consideração o processo de causalidade dos fenômenos sociais, através dos quais Weber, em *A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais*, nos apresenta como um instrumento de reflexão, ou como um mecanismo de análise com o qual podemos compreender melhor o *modus operandi* cultural que delimita ideias e sanções ideais. Ou seja, nos amparamos em uma tríade metodológica: motivo, ação e sentido, para os quais produzimos os capítulos, cada um atrelado a uma parte dessa tríade. Por exemplo, em um capítulo, utilizando-se do “motivo das ações”, apresentamos os fatores culturais, históricos e imagéticos que impulsionaram os agentes sociais a serem e agirem de acordo com a norma e o legítimo. Para o capítulo relacionado à “ação”, apresentamos a metodologia daquilo que observamos nas escolas, assim como as entrevistas, intervenções e análises dos discursos. Para o “sentido”, concluiremos agora com as análises de tudo que colhemos e participamos, sempre nos focando nos tipos ideias das

⁴¹ Termo utilizado para designar o mercado consumidor produzido pelo público gay. Utilizando-se de produtos e marcas que defendem ou aparentam defender a causa LGBTTTQI+. Divulgam a ideia de “comprar com quem realmente defende o projeto e investe nele”, revertendo parte do faturamento para o acolhimento de agentes gays excluídos das suas famílias.

ações sociais, expondo-os comparativamente através das realidades existentes no espaço analisado, para que possamos, assim, compreender as dinâmicas ali presentes.

A despeito, Weber (2003, p. 88) ressalta bem nossa pretensão:

A ciência social que nós pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender a realidade da vida que nos rodeia e na qual nos encontramos situados, naquilo que ela tem de específico; por um lado, as conexões e a significação cultural das suas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro lado, as causas pelas quais se desenvolveu historicamente assim e não de outro modo.

Portanto, percebe-se, no âmbito metodológico, amparando-se nos apontamentos esboçados por Weber (2003, p. 88), que é algo *sine qua non* que os sociólogos procurem apreender a realidade sem que, para sua realização, busquem relegar ou obstruir as subjetividades dos agentes sociais, principalmente daqueles envolvidos durante o processo de investigação científica. Ressaltando que, para se obter ou extrair ideias que lá estão, que os agentes tentam esconder de si e dos outros, por exemplo, é necessária uma incisão ou provocação corrente dos impasses. A tensão entre esferas provoca o aparecimento do motivo “oculto”, daquilo que realmente impulsiona a agir, a crer, a defender. Nesse sentido, a pesquisa foi do tipo *explicativa/descritiva*⁴², ou seja, apoiando-se na análise observacional dos diversos significados e sentidos que contribuem para a realização das ações dos agentes no ambiente escolar.

⁴² Durante o processo de pesquisa, buscamos esclarecer os diversos fatores que contribuem para que ocorram ações de preconceito e intolerância aos estudantes gays, algo que caracteriza a pesquisa explicativa. Além disso, apresentam as principais características assumidas pela cultura gay na escola, algo que se associa a uma pesquisa descritiva.

5 ANÁLISE DOS DISCURSOS

A primeira questão a debater, se refere à importância que se lhe outorga à idade, já que o processo de transformação de um estudante (homem ou mulher) é associado à crença de uma idade adequada, uma espécie de maturação biológica, física e psicológica que, ao ser cumprida, autoriza o agente a tomar decisões ou atuar, neste caso, para “sair do armário”: ser gay, agir como, apresentar-se como. Nesse contexto, alguns professores notaram dificuldades referidas a que a escola não está, nem de longe, preparada para dar acolhida aos estudantes que decidem mudar de gênero. Uma das coordenadoras da escola confirma:

Isso traz problemas, pois o que dizemos aos outros garotos quando eles vêm seus amiguinhos vestidos como meninas, comportando-se como elas, falando como elas ou desejando como elas? O que dirão os pais? Que banheiro você os manda usar? Essas coisas são confusas, você não sabe o que fazer. Isso pode ser um direito deles ou delas, mas como você o aplica? O problema e as dificuldades que podem existir, estão localizadas em outras pessoas, neste caso, para crianças e pais. O professor, por exemplo, apenas diz que não sabe lidar com as situações que ele imagina poder acontecer e que, aqui e acolá, de fato, acontecem. (**Administrador A**)

Nestes processos imaginários, aqui expostos, o mundo gay surge subjetivamente como um processo “perigoso”, pois haveria o risco de ser imitado pelos outros alunos, de se ter morais feridas e sacralidades contestadas. Não por acaso, algo que chamou à atenção, e esteve presente na maioria das conversas com os entrevistados professores, foi o fato de sempre colocarem a diversidade sexual no lado masculino: o meninos vestidos como meninas, meninos com gostos de meninas, meninos afeminados, meninos, meninos e meninos. E mesmo com questões que envolvam ambos os sexos, as respostas sempre foram voltadas apenas para um deles: o masculino. Parece que a diversidade sexual gera maior preocupação quando refere-se aos homens, isso ficou bem evidente. Assim sendo, os sentidos subjetivos que emergem do machismo hétero-puritano são muito fortes nessa direção.

Os problemas e as dificuldades que existem em torno do tema e da questão gay, segundo 80% dos entrevistados, estão localizadas em crianças e pais, seja por motivos de idade, seja por quebra do decoro religioso. Mas, na prática, a coisa é bem mais ampla, envolve todos e todas no processo, é uma epidemia social. Os(as) professores(as) e administradores(as) apenas dizem que não sabem lidar com os problemas que imaginam vir acontecer. Nestes processos imaginários, a questão gay surge e ressurge subjetivamente como um processo “perigoso”, pois haveria o risco de ser imitado pelos outros alunos, rechaçado pelos pais, mal visto pela comunidade.

Em perguntas sobre a possibilidade de estudantes transgêneros estudarem na escola, surgiram alguns preconceitos, por exemplo, quando o professor (B) declarou:

Professor (B): Eu acho que isso não está certo.

Nós: Não é certo para quem?

Professor (B): aos olhos de Deus, sou um homem crente e com medo de Deus, eu realmente não acho que é isso que Deus quer para os nossos filhos, não mesmo! Ele nos fez homem e mulher. Direitos humanos e humanismo em geral não mudarão isso agora, e nem nunca! E os direitos de quem não aceita esses direitos?

A tensão entre religião e direitos humanos, a qual pode ser vista na narração do professor, distingue tanto uma parte da tensão vivida no espaço escolar, quanto a maneira como a sexualidade é subjetivamente configurada naquele espaço social, mantendo-se uma tensão ou luta inconciliável entre os valores da liberdade, da igualdade e dos dogmas. Os dogmas seguem na esteira daquilo que Weber chama de ação tradicional, fundada exclusivamente no *habitus*, sem reflexão, sem nenhum tipo de inquirição mínima dos porquês objetivos; mesmo que a finalidade sejam e estejam neles. Há uma razão, mas ela é motivacionalmente valorativa, arbitra a tensão e decide por qualquer coisa que não seja verificável; mas, no fim das contas, está pensando materialmente, no domínio da matéria, na posse da matéria, ou seja, em quem manda nas coisas e nas pessoas. E só as coisas e as pessoas sob o seu domínio podem gerir a ordem e a prosperidade.

Nesse sentido, a resposta do professor evidencia a presença de produções subjetivas que advém de outros muros, de outros espaços sociais (além do escolar), mas que, causalmente, penetra o mundo escolar com todas as garras, dentes e discursos. Com isso, entendemos o porquê se rejeitar um aluno que mude ou tente mudar de gênero, já que, em sua produção subjetiva, surgem sentidos associados ao pecado ou como desvio de dogmas, já que apenas o binarismo masculino-feminino é legítimo. É necessário novamente esclarecer que a religião é um espaço de produção subjetiva entre outras possíveis e tem poderosa influência nas crenças e opiniões dos agentes que as seguem ou admiram, no entanto, como alerta Weber, nunca pode determiná-los, fechar o cerco em definitivo e em todos. E a causa é muito simples, porque a configuração subjetiva não está organizada exclusivamente em uma única esfera social, não depende exclusivamente de fato externo concreto – norma, situação, lei, mandato, crença – mas também da maneira pela qual se domina, interpreta, reinterpreta e lida com os discursos externos, ou seja, o que se pensa daquilo que tentam fazer você acreditar. E o inverso também ocorre, uma vez que dizem acreditar ou defender algo, mas fazem cotidianamente diferente do que se apregoa.

Os Direitos Humanos representam um bom exemplo, uma vez que, com ou através deles, a Escola, em uníssono, declarara concordar e compartilhar, numa tentativa de expressar a forma de

aprovação de tais direitos; tornando-se, na verdade e na prática, uma mera presunção existencial e dissociativa modista que se estabelece entre regulamentos institucionais, racionalizações e ações individuais contraditórias. Com isso, é possível afirmar a existência de produções subjetivas além e aquém da consciência dos entrevistados, impositivas e dissimuladas. Há grandes contradições entre a reprodução de um discurso politicamente correto e seus preconceitos, que são, por si mesmos, meros esquemas cognitivos estáticos, engessados, sectários, fluindo dinamicamente como normalidade coercitiva e violenta.

Dessa maneira, e com base no exposto, nota-se que os preconceitos surgem sob fluxos de sentidos em diferentes momentos e espaços sociais, objetivos e subjetivos. Os vieses não estão relacionados exclusivamente a eventos, representações ou emoções do contexto escolar, eles também expressam aspectos subjetivos de diferentes esferas sociais que trajetaram a vida dos agentes.

As expressões adicionadas às construções feitas nessas entrevistas, também nos permitem integrar alguns indicadores incorporados aos diferentes momentos do diálogo. O gosto pelo mesmo sexo, adoção homossexual, expressões de afeto e beijo público, amigos com diversas orientações sexuais, estudantes gays, são para alguns entrevistados realidades organizadas subjetivamente como sujeira, pecado, doença, desvio da norma, antinatural, antidivino; sem saberem eles que o natural, para o pensamento puritano, é coisa desdivinizada, desendeusada, “coisa”, e o que vale, de fato é o sobre(natural), o que tá lá, longe, bem longe do natural.

O fato de alguns entrevistados não notarem diretamente suas contradições, nos chamou à atenção, pois um argumento contraditório e recorrente reduz a aplicação de uma crença ou preconceito ao simples fato de reproduzi-lo. Isso mostra a dimensão subjetiva que se insere na organização das ações educacionais.

Seguindo essa ideia, é possível sugerir que, como em Weber, a matéria ou a racionalidade não domina o subjetivo, é o subjetivo que guia a racionalidade, uma vez que o pensamento do ser humano não é uma função cognitiva simples que compreende, ordena e classifica; é um processo carregado de imaginação, valor, motivos ocultos, cujo desenvolvimento no tempo se torna a principal motivação que o move a agir socialmente.

Um bom exemplo está nas várias censuras⁴³ que sofremos durante o processo de entrevistas, principalmente em sua fase elaborativa e de convencimento de sua importância aos envolvidos. A censura não é um pensamento racional cognitivo, mas uma expressão de ação na qual

⁴³ As ações aqui classificadas como censura não consistiam em um conceito que usamos priori nos objetivos da pesquisa e sobre os quais se baseará a pesquisa no campo. A censura por categoria foi uma construção hipotética realizada no trabalho de campo como recurso para explicar a dinâmica do que acontece nesse espaço social.

aparecem sentidos subjetivos configurados em seu curso, tornando essas ações não mais do que um indicador de maneiras de se entender preconceitos e dogmas que os regem.

A censura sofrida pelos entrevistados também surgiu em suas falas, e com muita ênfase, considerada para a investigação como ação explícita, confirmando com todas as letras a nossa tese. Diríamos que até desenhando-a com esmero e voracidade nas pinceladas. Exemplos de censuras explícitas foram percebidas nos discursos de coordenadores, professores e até de alunos, desde o fato de se restringirem a certos tópicos ou ao se recusarem para entrevista, até o relato emocionado de casos concretos sofridos por eles(as). O caso do professor (A) é uma amostra disso:

Uma vez que tivemos as queixas dos pais, porque nas nossas aulas falávamos intelectualmente de sexo e homossexualidade, fui proibido taxativamente, com ameaças de falar sobre qualquer coisa desse tipo, pois os alunos eram muito jovens para tal debate. De imediato fui coagido a evitar ministrar essas informações, e fim de papo! O que eu poderia fazer? São fanáticos e ignorantes, ignoram o conhecimento, como se esses jovens não discutissem entre eles, como se eles não lessem ou assistissem sobre esses assuntos na internet. E sabendo de tudo isso, nada melhor que um professor para mediar o debate e a curiosidade, além de minimizar os preconceitos e equívocos.

A queixa dos pais por se usar tema ou termos “proibidos”, pode ser entendido como uma maneira de limitar a prática de ensino, obviamente. E os argumentos apresentados sobre a idade dos jovens, ainda demonstra alguma suspeita sobre as questões, pois argumentam que não estão prontos. Nesses argumentos, a responsabilidade é atribuída à idade para determinar e decidir quando e quais informações eles podem ter sobre sexualidade. Isso está relacionado quando alguns professores e administradores também consideraram que é preciso ter idade “apropriada” para debater tal assunto e muito mais para se falar de transformação de gênero experiências sexuais – assuntos em questão, segundo o professor. No fundo, há uma crença racionalizante, mais uma crença religiosa, que uma maturação racionalmente psicológica, orgânica e moral sejam pré-requisitos para se falar desse assunto, independente do nível e do tipo de abordagem aplicada. Tal é a expressão de um discurso integrado à racionalização do corpo e da mente e, portanto, organizada em estágios e esquemas. O que, de fato, será sempre (ou em várias circunstâncias) negligenciado ou abafado, independente da idade, já que tabu.

Na subjetividade social brasileira, tem-se racionalizações de maturações diferentes para responsabilidades em graus semelhantes, como adquirir um emprego, casar, votar, viajar sozinho, responder por crimes, receber herança, comer ou beber determinadas coisas, vestir isso ou aquilo, frequentar determinados ambientes etc., assim como se tem claramente locais e tempos para se falar de sexo, quando assim for muito necessário; e, de preferência, que nunca se fale.

O problema com essa representação da sexualidade como maturação psicológica por estágios, é que ela não sabe que a subjetividade não tem um tempo cronológico específico, pois há muito tempo já não se é totalmente “maduro” apenas porque se tem uma certa idade ou é “imaturo” porque não tem, tudo é relativo e depende de inúmeros fatores, assim como o preconceito e a mediocridade.

A frase expressa por um professor (D) em uma das entrevistas, pode, de alguma forma, sintetizar muito bem esta situação: “hoje é melhor fazer como Pôncio Pilatos: lavar as mãos”. Essa expressão do professor diz, por um lado, conformidade com a normatização, mas, ao mesmo tempo, não parece concordar com ele, com as situações e ações de professores, diretores e alunos no espaço escolar. Notamos que os entrevistados ficaram mais preocupados em criar uma impressão do outro do que demonstrar que cumprem esses regulamentos. Nas palavras de Goffman (1985), o que parece importante é que a ação consiga aparecer/dissimular ser moral ao invés de ser moral por si. Embora hoje uma significativa ala social proponha fortemente que a diversidade sexual saia do armário, ao mesmo tempo aparece, como mensagem, que aqueles que discordam devem entrar, isto é, silenciar seus julgamentos e ações; o que é entendido como uma ocultação deles.

A opinião hoje sobre essas questões [referindo-se a falar sobre homossexuais] tornou-se muito complicada, pois gera muito desconforto. Melhor ficar quieto, por não sair brigando com as pessoas, pois, mesmo com amigos, hoje a gente acaba brigando por expressar sua discordância. Portanto, é melhor manter a sua opinião em silêncio, internamente. (**Professor C**)

Nesse sentido, quando os modos de censura direta e objetiva são menos frequentes nesses espaços, outras formas mais secretas de censura surgem, e vive versa. Isso é interessante porque, por um lado, parece que existe ao mesmo tempo um reconhecimento de regulamentos e reivindicações políticas, mas, por outro, uma recusa em cumpri-los, o que manifesta-se através da censura implícita, entendida aqui como não direta, para se restringir atividades que abordem gênero e orientação sexual aos alunos.

o coordenador me disse certa vez que com a questão da diversidade sexual deve-se ter muito cuidado, porque pode ser usado para fazer as pessoas pensarem que estamos encorajando tais comportamentos. Além disso, aqui e acolá sou orientado a não abordar esse ou aquele assunto, como se existisse uma lista de coisas tabus, proibidas, perigosas, más; como se a educação não fosse capaz de abordar qualquer assunto, como se o próprio conhecimento possuíisse patologias nele mesmo. E quando discutimos sobre sexo então, “Vixi”, a coisa fica feia. E se discutir sobre gay, transgênero etc., aí não só fica feia como podemos perder o emprego, sermos ameaçados de várias formas. Ficamos marcados, isso é “batata”! (**Professor A**)

Alguns pontos expressos pelo professor, apontam para uma espécie de fantasia, segundo a qual a mera escrita ou menção de uma palavra exerce um certo “poder” negativo sobre o agente ou o ambiente, uma vez que a palavra “gay” ou qualquer termo associado pode imediata e magicamente influenciar e mudar abruptamente o gênero dos alunos, portanto, é melhor mudar o nome, o tema e, de preferência, deixar quieto esse assunto. Nas abordagens que esse mesmo professor faz, está implicitamente presente a crença de que a homossexualidade pode ser aprendida diretamente, por imitação ou internalização de determinadas informações.

Adicionando-se expressões semelhantes de outros professores, administradores e alunos, é possível argumentar que a representação dominante da escola consiste na crença em uma dimensão dogmática de que a homossexualidade é uma infecção que se espalha socialmente pela leitura, aprendizado ou imitação. Há, portanto, uma ingenuidade teórica assumida, ao se acreditar que uma transmissão mecânica de sexualidade seja possível e que a homossexualidade, conseqüentemente, ocorra através do contato com alguém homossexual ou com tópicos e informações sobre. Esse fenômeno é um indicador de que existe uma certa teoria “espontânea” e senso comum da aprendizagem, sendo tal aprendizagem mera modelagem. Nessa posição, a negação de um sujeito, capaz de refletir sobre as informações que recebe, assim como capaz de se posicionar e produzir subjetivamente, é uma amostragem clara de total ausência da reflexão como referência básica ao processo educativo brasileiro. Dessa maneira, surge um discurso duplo em alguns entrevistados: a homossexualidade é um direito e uma possibilidade de estar no mundo, mas, simultaneamente, é uma doença socialmente infecciosa que não deve ser incentivada, muito menos falada; e que tudo isso deve ser feito por agentes autorizados (biólogos, médicos, psicólogos e religiosos) a fazê-lo, sendo melhor não falar sobre essas questões.

Dito isto, vale destacar as declarações de alguns alunos e professores, os quais falaram a favor do respeito e inclusão de temas em torno da diversidade sexual e do gay – não apenas em suas respostas, mas em suas próprias ações ao enfrentarem esses problemas.

As produções subjetivas desses entrevistados são configuradas de forma a permitir ações de inclusão, por exemplo, na construção de espaços para abordar questões de sexualidade com os alunos, na solicitação de respeito e aceitação dos estudantes de orientação sexual diferente da normativa, entre outras ações. O que foi expresso por um professor (C) da instituição, quando solicitado sobre a questão na escola, ajuda a demonstrar este ponto:

Sim, é um tópico difícil aqui, colegas e pais às vezes não gostam muito disso, no entanto, é inegável que os jovens que fazem parte da escola debatem entre eles esses assuntos. Eles e nós temos muitas perguntas. Às vezes passo boa parte da aula falando sobre assuntos que lhes interessam e não estão nos livros. Aí se percebe que eles têm muitas dúvidas sobre muitas coisas “proibidas” ou

diferentes, como é o caso da sexualidade e da diversidade sexual. (**Professor C**)

O posicionamento implícito expresso pelo professor, mostra que o espaço escolar não é construído apenas em torno de proibição ou censura, mas de debates alternativos, ocultos, tangenciais, em suma, que resistem. E resistem ao estabelecido e exigido, mesmo que na “calada do dia”. Na resposta do professor também se percebe uma posição e ação diferente das prevalentes na escola. Da mesma forma, o professor reconhece os alunos como agentes com a capacidade de refletir, que têm dúvidas, perguntas e não como agentes passivos que recebem informações e ponto final. É por isso que ele faz uma “aposta”, contruindo um espaço intelectual mínimo que permita abordar essas questões, priorizando preocupações dos próprios alunos e não o que é estipulado no manuais, regulamentos ou leis.

Desta forma, entendemos que a ação de um professor não se reduz a cumprir as diretrizes de um discurso institucional, mantendo sua própria posição diante dos regulamentos, sendo capaz de gerar alternativas e recursos para não reproduzir as ações de censura (explícitas ou implícitas) que dominam o contexto escolar. Nesse comportamento, como em de outros professores, é possível verificar a multiplicidade de formas de uma ação contra um tópico específico: por um lado, apresentam ações de censura, vigilância e controle, por outro, as ações alternativas que resistem a essa subjetividade social dominante na escola. Tudo isso mostra o dinamismo da subjetividade.

Nessa mesma linha, vejamos as informações fornecidas por outro professor, ao perguntamos o que ele pensava sobre diversidade sexual e gays.

Professor (D): na verdade, não me preocupa, vejo alguns colegas estressados com essas questões.

Nós: Como assim, você não se importa?

Professor (D): Bem, não tenho problema com isso, todo mundo é livre para escolher e assumir.

Nós. O que você acha da entrada de estudantes gays na escola?

Professor (D): Bem, isso será difícil, imagino que os meninos e os professores rejeitarão, mas depois eles aceitarão. Eles fazem muito escândalo dessas coisas. Alguns professores apoiarão a ideia e ajudarão nesse processo, mas não será fácil.

Nós. Quando falo com você sobre questões do gay, que imagens ou memórias vêm à mente?

Professor (D): Penso na minha mãe, ela era uma mulher muito aguerrida, além de defensora dos direitos da mulher. Ela me ensinou a respeitar as diferenças. Às vezes, ao se expressar diante desses problemas, disseram o mesmo que falam hoje do gay para ela sobre a libertação da mulher: que a família está acabando e essas coisas mais. Ela não é religiosa, porque ela acredita que a igreja é uma grande opressora das mulheres. E eu concordo plenamente, assim como oprime o gay igualmente. Só opressão para todo mundo.

A defesa do respeito e inclusão dos estudantes gays e a atenção para com os colegas de classe, estão associados à figura materna que, por sua vez, está ligada a princípios e valores feministas e a uma rejeição à religião; por ser esta última considerada uma causa de opressão. É importante destacar que o relacionamento com a mãe, como fonte de sentidos subjetivos de uma configuração subjetiva e presente em ações de defesa dos direitos, tornou-se parte importante do professor, que hoje resiste. Esse aspecto de sua história pessoal faz-se presente na sua posição diferente e diferenciada, principalmente daquela expressa por outros professores acerca de estudantes gays, já que reconhece a dificuldade de integrar esses alunos, ao mesmo tempo em que se dispõe a superar tais dificuldades.

Da mesma forma, o professor (B) da instituição assume uma posição muito semelhante à a do professor (A):

Para os meninos transexuais, aqui ou em qualquer outra escola, será muito difícil para muitos. Imagino até o *bullying* que os meninos mais velhos farão, imagino também professores sem saberem o que fazer e administração tentando contornar ou escamotear situações. Sou honesto contigo, não estamos preparados para isso, mas algo será feito, pois pouco a pouco eles serão integrados, devem ser integrados, mas nada disso será ou é fácil.

Nesse diálogo, o professor (A) reconhece a dificuldade envolvida na inclusão de jovens gays, por não estarem preparados para esse processo, não possuindo protocolos nem clareza sobre os procedimentos. E ao indagamos por que eles não estão “preparados”, eis a resposta:

Acho que pouquíssimos querem isso por aqui em larga escala ou entre muitos alunos. Anos atrás, existiam vários alunos declaradamente gays na escola, mas hoje eles estão inibidos, talvez por causa do atual governo, não sei ao certo. Mas, no fundo, no fundo, o que realmente impede de termos uma estrutura psicológica, pedagógica e tudo o mais em relação a isso, para recebê-los e protegê-los, é o fator religioso. Meu amigo, os crentes quebram o pau aqui com essa parada, é sufocante. Na verdade, é uma guerra, literalmente.

Semelhantemente, na conversa com o professor (D), verificamos uma posição semelhante em relação ao mesmo problema.

Nós: O que você acha da presença dos gays na escola?

Professor (D): Bem, olhe, a verdade é que considero que isso não é um problema, pois são pessoas que têm todas as capacidades para cumprir acadêmica ou profissionalmente tudo que eu e você também podemos. Acho que eles não se escolhem, nascem assim, é genético, e só por isso merecem respeito e atenção devida.

Nós: Mas um *serial killer* também não escolhe nascer como é, e tem um impulso também genético, o social apenas promove gatilhos para que ele entre em atividade ou seja impedido de ser quem é.

Professor (D): bem, são situações diferentes, pois o gay não sai por aí matando pessoas e ao mesmo tempo desfrutando disso. O genético, por si, não

significa boa pessoa, o que eu quis dizer é que a situação do gay, assim como a nossa, deve ser respeitada por ele tá seguindo sua natureza, seus instintos básicos, e que esses instintos não são, por si só, prejudiciais ao social, pelo contrário. Quem deturpa isso, quem coloca uma marca pecaminosa e impura em tudo isso não é a natureza e nem a genética, mas a igreja.

Nós: Quando você pensa sobre o gay na escola, quais memórias ou imagens vêm à sua mente?

Professor (D): Hum! bem, o que eu posso dizer? O que eu lembro são as conversas sobre gênero que frequentei na universidade. Foram conversas e conferências que tocavam essencialmente no assunto das mulheres e seus direitos, da luta LGBT e da violação dos seus direitos, isso muito me marcou. E trazendo para a nossa realidade atual, na escola, como não temos palestras, debates ou movimentação qualquer sobre o assunto, fica tudo morto, sem informações, sem conhecimento, impera o senso comum, pois nós professores não somos mais referenciais para muita coisa, muito menos para temas desse porte. Se tivéssemos autonomia para debater o assunto, as coisas mudariam, com certeza. Debater e refletir é a chave.

Nós: e o que realmente impede que haja essa autonomia, os debates e tudo o mais para que pudessem mudar as coisas?

Professor (D): mudar a mentalidade, mudar o atraso, para de ouvir esses crentes. Eles são piores do que uma pedra no sapato, eles são o sapato e a pedra ao mesmo tempo, entende?

Nos fragmentos anteriores, algumas interpretações podem ser construídas significativamente. Por um lado, a defesa que é feita sobre a capacidade dos gays sem considerar que existem diferenças devido ao seu gênero ou orientação, ou sua concepção de que a sexualidade não é apenas da ordem racional, mas de argumentos e posições que se atrelam às representações sociais dominantes na escola. Por outro lado, a relação dessas posições com a história de sua vida, especialmente com a produção subjetiva em outros espaços sociais, tal como na universidade e nos grupos sociais que lá existem. Pode-se interpretar que a universidade foi um importante local de produção subjetiva e, acima de tudo, sua participação em grupos de resistência foi fundamental para despertar-se ao problema real. Definitivamente, essa configuração subjetiva sobre o gay não pode ser explicada ou reduzida a discursos institucionalizados ou representações sociais do espaço escolar, às razões normatizadas e normatizadoras, pois é possível apreciar nas respostas aqui apresentadas, outros elementos que produzem *habitus* e mentalidades sociais; que, e mais importante, dominam o agir educacional.

Em uma das discussões iniciadas através das aulas da disciplina de Sociologia, ministrada para uma das turmas do 1º ano do Ensino Médio, durante o mês de abril de 2019, surgiu algo que nos despertou interesse e inquietação. Ao levantarmos algumas questões para a turma, a respeito de quem deles(as) conviveria com uma pessoa homoafetiva? Para nossa surpresa, praticamente todos responderam que manteriam relações de convivência tranquilamente. Em contrapartida, quando perguntados “se pudessem ter a oportunidade de escolher, teriam filhos(as) gays?”, Quase 70%

(setenta por cento, inclusive gays) dos estudantes foram taxativos em responder que: não! Resposta essa que nos parece algo que contradiz a suposta aceitação manifesta na primeira resposta. Tentando problematizar ainda mais a temática, procuramos identificar alguns dentre os sentidos que permeavam as razões pelas quais eles não queriam tê-los, e percebemos que a maior parte deles(as) também cita questões ligadas aos valores familiares e religiosos (especificamente católicos e protestantes).

Da mesma forma, em uma das entrevistas focais com todos os dez alunos, foi possível considerar novamente e com abundância essa questão. Nesse espaço e diante desse tópico, alguns alunos apontaram na mesma direção argumentativa defendida pelo último professor. Grande parte das respostas dos alunos foram em defesa de outras possibilidades para com o tratamento aos alunos *estranhos*, demonstrando que possuem reflexão ou leitura sobre a questão. Contudo, batem no mesmo muro, no mesmo obstáculo.

Aluno (A): existem muitas alternativas pelo mundo que já deram certo, e porque aqui não daria? Eles simplesmente não querem essas alternativas para cuidar da gente, e porque não querem? Para mim é muito claro, são uns crentes filhos da puta, são fanáticos, só aceitam o que os líderes deles pregam, são ovelhas mansas.

Aluno (C): sim, mas e nossos pais? Eles também são assim, e como faríamos se a escola nos aceitasse como somos e nossos pais viessem e dissessem que tá tudo errado, que não quer o filho deles ali por causa da “alternativa”.

Aluno (A): já pensou no que a igreja irá dizer: “aquela escola é do demônio, permite gays serem como são”, seria interessante!

Nós: o que vocês acham de propor isso, uma alternativa, à direção escolar?

Aluno (E): tá doido, a gente já sofre com tanto preconceito, se pressionarmos a direção, será pior, pois na frente de todos podem ficar quietos, mas por trás e quando estiverem sozinhos com a gente, como será? Eu prefiro me manifestar nas redes sociais e estudar em paz. E mais, e quando um professor crente ou homofóbico souber?

No mesmo dia, surgiram outros fragmentos exemplares:

Aluno (B): Vejo que nos jovens de hoje há mais aceitação e menos medo da homossexualidade, isso é visível, tem até novela falando disso. Antes, até onde eu sei, ninguém era aceito, mas agora existem pessoas com mente aberta que nos aceitam, não se importam ou até que ajudam e dão informação, embora, infelizmente, ainda existam pessoas de mente ainda mais fechada do que antes, eu sei disso! A única saída é nos juntarmos, sermos um grupo unido e buscarmos constantemente informações para rebaixarmos os preconceitos. Eu vejo como uma guerra, pois se a gente morre por sermos quem somos, é uma guerra.

Aluno (C): E quem tá bancando essa guerra? E digo mais, é uma guerra pior do que no tráfico, pois no tráfico todos sabem quem tá matando e quem tá morrendo, aqui ninguém mostra, ninguém fala, somos fantasmas esquecidos.

Aluno (A): sim, “esquecidos” é a palavra.

Nós: vocês acham que são vítimas? De quem? E o que pensam quando dizem que são vitimistas?

Aluno (D): lógico que somos, pois morremos e apanhamos, sofremos todos os dias, quase toda hora, lógico que somos vítimas.

Aluno (B): claro, claro, mas esse papo de vitimismo é “onda”, somos vítimas e pronto! É a realidade cruel do mundo, é a nossa realidade, não há outra. Somos vítimas do sistema e o sistema é controlado por fanáticos políticos e religiosos, além de empresários que bancam a “parada”.

Aluno (C): parceiro, quem grita de dor é porque tá sofrendo, e isso não é nenhuma vergonha, gritaremos sempre.

Nós: mas não querem gritar dentro da escola.

Aluno (A): aí é peso, na escola somos mais do que vítimas, somos alvos, presas a serem abatidas.

Aluno (C): aqui, já morremos, só não sabemos ainda. Nos marginalizaram há muito tempo.

Mas um aluno (F) em particular, amigo próximo de outro aluno (declaradamente gay), levantou a mão e jorrou o que estava entalado durante toda a conversa: “respeito cada escolha, todos vocês, até sou amigo de vocês, mas isso não é coisa de Deus, definitivamente não pode se espalhar por todo canto, se se disseminar em tudo, é isso que vocês querem?”

Nas reflexões anteriores, os alunos realizam uma divisão entre tempos sociais, como uma maneira de explicar a situação da escola em relação à questão da homossexualidade. Em um tempo, coloca aqueles agentes que aceitam e respeitam essas novas formas de expressão da sexualidade e, no outro grupo, aqueles que não o fazem. Os agentes deste último grupo são descritos pelos alunos como “mentes fechadas”. Tal expressão ressalta que esses agentes permaneceram em um passado retrógrado – obviamente ocidental – e que não estão alinhados nem abertos para com as mudanças atuais, principalmente em países desenvolvidos e nos grandes centros urbanos. Também é possível associar essa pensamento com o que constituiria, a partir de nossa interpretação, uma certa dificuldade desses agentes para produzir novos sentidos subjetivos sobre a diversidade sexual, uma vez que seus preconceitos expressam uma posição dogmática, que alerta uma produção subjetiva reverberante e fechada.

A reflexão que um aluno faz da memória sobre uma discussão que teve com seu pai, sobre ser gay, serve para ilustrar essa direção argumentativa.

Eu sempre luto com meu pai por defender homossexuais [...], pois ele, assistindo a um programa de televisão, certa vez, viu mulheres se beijando ou algo assim, e disse: “veja aquelas anormais lá”. E eu respondi: pai, mas são pessoas normais do jeito delas, elas que sabem o que é bom pra elas ou não. Logicamente, meu pai é de outra geração, uma geração que não entende ou não reflete sobre o que é ser “normal”, quem define o que é normal. É por isso que muitos pais e mães fazem essas coisas, eles são de mente fechada. Hoje eu sou mais livre e sei que devo aproveitar os momentos, é assim que me sinto quem sou, confortável comigo mesmo, sem neura. **Aluno (A).**

A afirmação expressa pelo aluno é destacável: “meu pai é de outra geração”. O aluno percebe, assim, que existe entre ele e o pai um hiato de geração, de comportamento e mentalidade, que não deve ser explicado apenas pelas diferenças de idades, mas devido às diferentes maneiras pelas quais configuram subjetivamente sua vida, a sexualidade, o gênero e o “ser gay”. Nisso que é relatado pelo aluno, também é possível considerar duas posições opostas: quem defende a ideia de “norma”, como se fosse estável, natural e a-histórica, e quem apoia a ideia de uma organização familiar tradicional, composta por pai, mãe e filhos. Expressões de uma mesma subjetividade social: religiosa e dominante. Esta forma de representação familiar, como já frizado anteriormente, carrega uma carga de representações sociais que coincidem com a educação escolar aqui exposta. Dessa maneira, as famílias que possuem diferentes formas de organização, como pode ser observado em diferentes culturas e na história, como o caso paraibano, é o trabalho expresso pelo aluno anteriormente, o qual permite dizer que suas produções subjetivas são organizadas com sentidos alimentados por discursos de outro momento histórico, diferente das representações presentes na vida do pai e que, sem dúvida, alimentavam outros espaços.

Os argumentos baseados no valor da liberdade são de suma importância para esses alunos, ao ponto de sentirem-se fazendo parte de algo maior do que eles, de minimamente desejarem resistir, mesmo que limitadamente. De toda forma, existe implicitamente uma supremacia de emocionalidade e uma crítica perante a norma que estabelece a diferença entre eles e os “outros”. O exposto acima também expressa a maneira como atualmente esses jovens estão se organizando, em tribos; as quais passam/criam uma identidade e a sensação de pertencimento. Isto, a supremacia do sentimento sobre a dicotomia de gênero, foi uma característica muito frequente nas narrativas dos alunos. Da mesma forma, tem sido abordados por alguns pesquisadores⁴⁴ que descrevem uma certa tendência na juventude de se tentar apagar as diferenças de gênero em seus relacionamentos afetivos atuais. Um fragmento do diálogo com os alunos nos permite aprofundar essas questões.

Aluno (E): Não tenho problema com garotos que possuem opções sexuais diferentes, talvez não sejamos todos iguais nesse sentido, então não há necessidade de se fazer distinções entre homens e mulheres, certo? A igualdade está naquilo que todos podem fazer, não como devem fazer.

Nós: Explique-me um pouco mais a respeito de que somos todos iguais.

Aluno (E): Porque todos nós podemos oferecer prazer e há muitas maneiras de se fazer isso, em níveis variados de prazer, por exemplo: oferecer amor a

⁴⁴ MacRae (1990), por exemplo, ao abordar a afinidade entre os binarismos comuns em um grupo homossexual, entendeu isso. Os homens do grupo arriscavam abrandar as alterações de gênero, avocando as mulheres de “bicha”, ou seja, desdobrando um nome particular a outros, o que foi, indubitavelmente, insuportável às mulheres do grupo. Já por parte das mulheres, notou o desejo e a prática destas de comporem um subgrupo apartado e atuando junto ao gueto lésbico, exclusivamente. Segundo ele, duas posições apresentam-se: a de se tentar apagar as disputas (posição dos homens, em maioria) e a de abalizá-las.

uma pessoa e ao mesmo tempo deixar um pouco de lado a parte sexual. Muitas pessoas fazem isso. E às vezes, as pessoas acreditam que estar fisicamente bem é o suficiente, mas é melhor ter alguém ao seu lado e que lhe entenda como você é. Para mim, é a coisa mais importante.

Nós: igualdade para você é sentir-se bem com alguém que lhe entenda e que todos podem, a sua maneira, dar prazer?

Aluno (E): basicamente.

O aluno não conclama os Direitos Humanos ou outros Direitos legalistas, aqui ele declara que, se temos potências para dar prazer, por que haveria diferenças entre homens e mulheres? Noutros termos, sempre que você pode amar a si mesmo e ao outro, se ama além de gênero e de normas. O valor da igualdade é usada para justificar que tanto o prazer quanto o amor não exigem dicotomias de gênero, mas apenas o sentimento e a decisão da pessoa. Essa ideia de “anular” os conceitos de “homem” e “mulher”, e se utilizar o termo “pessoa”, está frequentemente presente nos discursos de praticamente todos os alunos. E isso torna-se interessante porque estão produzindo sentidos subjetivos que anulam minimamente o binarismo, mesmo em termos de igualdade. Os Direitos Humanos tornaram-se mais específicos e extensivos para outros grupos, seja no caso dos direitos da criança ou dos animais.

Atrelado a tudo isso, a religião surge novamente como uma esfera que ocupa espaços e produz sentidos subjetivos nos agentes.

Nós: O que você associa a essa ideia de igualdade que estás a falar? Que imagem ou memória vem à sua cabeça, por exemplo?

Aluno (E): De imediato, me vem as mentiras que nossa família, a sociedade em geral e a religião nos contam desde moleque, tentando nos convencer que somos e devemos ser algo diferente. Acho que a religião afeta, pelo menos no caso de minha família, que é católica praticante, de maneira assustadora. Toda minha família é “pé de igreja”, vivem naquelas “paradas”, e acho que isso me afetou negativamente, pois nunca me afinei com esses “lances”, sempre tive minhas desconfianças, pois sempre falam uma coisa e fazem outra, é sinistro. Nunca me vi católico, mesmo quando a “galera” me levava toda semana. Eu acredito que exista apenas uma entidade como a Mãe Terra, que governa tudo, que fornece tudo que queremos e pensamos.

É interessante notarmos nessa argumentação, não apenas uma rejeição à religião católica, que, como foi exposto, é simbolizada – não apenas por esse estudante em particular, mas por alguns entrevistados – como um espaço onde discursos e representações da homossexualidade impregnam famílias inteiras, influenciando em suas opiniões e crenças; mas também, a referência do aluno à Mãe Terra como um experiência espiritual não religiosa em sua história de vida, o que indica contato com ideias ou contemplações alternativas.

Já nas gravações de conversas com os administradores, foram inicialmente verificadas algumas contradições em suas respostas, o que nos fez suspeitar que daquelas contradições era

possível que alguma informação pertinente escapasse. Isso nos levou a entrevistá-los várias vezes e com perguntas verossimilhantes. Recortamos algumas.

Nós: A conversa que tivemos na semana passada me fez refletir sobre algumas coisas que você disse. Eu gostaria que retornássemos alguns pontos.

Administrador (B): Eu acho bom.

Nós: Você disse que homossexualidade é uma escolha de vida, mas, ao mesmo tempo, argumentou que era uma questão biológica. Como você pode nascer homossexual e escolher ser gay ao mesmo tempo? – Silêncio e gestos de confusão.

Administrador (B): Bem, eu não sei como explicar para você [...], eu acho que o biológico tem um impacto sobre ele.

Nós: E a escolha da vida?

Administrador (B): Bem, eu acho que isso é mais sobre como todos têm o direito de decidir, escolher e assumir, temos que respeitar suas decisões.

Nós: Por outro lado, você expressou que a homossexualidade pode ser natural, de nascimento, então como é possível que pais do mesmo sexo – homossexuais – transformem as crianças em homossexuais, se depende do biológico e não da paternidade ou educação dada por ela?

Administrador (B): Bem, sim, eu não tenho tanta certeza, não é tudo biológico, há coisas culturais. Na verdade, ouvi isso, mas não sei onde agora.

Nós: não sabe onde, mas sabe que é uma verdade.

Administrador (B): isso, pois é no que eu acredito.

Nós: então é uma crença, não uma verdade científica.

Coordenador: acho que uma mistura das duas coisas.

Nós: você acha possível ciência e religião chegar a um consenso sobre a homossexualidade?

Administrador (B): definitivamente, não!

A conversa ficou um pouco tensa por causa da nossa insistência em mostrar algumas das contradições em que seus argumentos caíram, mas como isso não era um ajuizamento pessoal, decidimos amenizar as coisas. As contradições, no entanto, não são uma coisa negativa nem um exame através do qual as respostas reduzem-se a bom ou ruim, são, na verdade, elementos importantes porque apontam o subjetivo, as motivações em torno da sexualidade e do ser gay na escola, nosso foco. Esses esclarecimentos e a alteração do tipo de pergunta nos permitiram sair das respostas institucionalizadas e do esquema que deveria ser; conseqüentemente, o diálogo foi aberto a situações e experiências mais pessoais.

Nós: Vamos falar sobre sexualidade. Qual é a memória mais antiga que você tem sobre sexualidade?

Administrador (C): Um pouco difícil, não me lembro bem, mas na minha casa não se falava disso, minha casa era religiosa, muita mais minha mãe; e com meu pai eu não falava sobre essas coisas. Posso falar mais com meus colegas da escola do que em casa.

Nós: O que você fala com seus colegas sobre? – a administração ficou pensativa.

Administrador (C): Coisas como meninos e meninas, como beijar, o que gostavam, como se vestir, como conquistar, os gostos, essas coisas. Às vezes

falamos sobre como era ter experiências sexuais diferentes, mas não porque alguns deles tinham, só por curiosidade.

Nós: Diferente como? Sexualidade gay?

Administrador (C): isso é conversa absolutamente inadequada.

Nós: por qual motivo?

Administrador (C): gay não pratica sexo, sexo é algo mais sagrado.

Nós: E gay pratica o que?

Administrador (C): é puro instinto, libidinagem, sei lá.

Nós: Então, sexo é sagrado e gay não o pratica, são animais

Administrador: agora você está falando a minha língua. Sim, exatamente assim.

Nós: Mas a vida animal é diversa, existem todos os tipos de atos e gostos, e o deus que os criou deve gostar disso, já que os fez assim. O que você acha?

Administrador (C): Não, isso não tem nenhuma relação com Deus.

Nós: o que não tem relação com Deus?

Administrador (C): sexo gay, sexo animal.

Nós: na escola, então, gay nem pensar.

Administrador (C): complicado, complicado. Não sabemos lidar com isso, essa é a verdade, por mais que tenhamos psicólogo ou alguém que estude mais a fundo o assunto, é sempre complicado.

Suas memórias nos levam a especular sobre a importância de outros espaços para se aprender ou falar sobre homossexualidade, pois o nível de desinformação e de contradições, beirando o absurdo; típico de uma mentalidade sectária ou fechada, como disseram os alunos anteriormente. Nesse caso, informações sobre sexualidade ocorrem em um âmbito fechado e puritano, sem qualquer possibilidade alternativa ou substancial. Este foi um sinal importante para pensarmos o quão importante é discutirmos seriamente e com base reflexiva, deixando de lado as pré-noções do comum, o que inclui a igreja. Um fato, portanto, que se destacou repetidamente nos diálogos com a administração foi a alusão à religião; e de uma maneira bem particular.

Nós: Eu sinto que a religião é uma coisa importante em sua vida.

Administrador (A): Sim, a religião era falada em minha casa desde que eu era criança.

Nós: Você costumava dizer que não se falava de sexualidade em sua casa, mas eu quero perguntar de novo: sendo uma casa religiosa, não se falava de sexualidade, mas havia alguma conversa sobre isso, por mínima que fosse?

Administrador (A): Ah, bem! Isso é diferente, eu pensei que você estava me perguntando como me disseram sobre sexualidade em minha casa ou como falamos sobre isso hoje, ou seja, educação sexual responsável e outras coisas. Não! Mas foi falado, o que foi ruim.

Nós: Explique melhor.

Administrador (A): não era uma conversa natural ou extrovertida, era sempre tenso e esquisito, pois tudo se baseava em crenças e no que a igreja acha ou proíbe.

Nós: O que mais foi dito em sua casa sobre sexualidade?

Administrador (A): Pensando um pouco, acho que foi tudo baseado na proibição, você não pode fazer isso, ou aquilo, você deve ser uma criança bem comportada aos olhos de Deus e assim por diante.

Nós: o que você pensa disso hoje?

Administrador (A): bem, sexo é natural e sendo natural não pode ser ruim ou pecaminoso.

Nós: e o sexo gay?

Administrador (A): idem

Nós: e aqui na escola, você gostaria ou permitiria gays namorarem ou se manifestarem como gays?

Administrador (A): os pais me matariam

Na narrativa aqui exposta, como em outros entrevistados, a religião emerge como uma produção subjetiva com enorme peso protagonista, tendo um domínio de toda a temática e discurso acabado e montado para o erótico-social. A sexualidade gay é representada como algo proibido e a religião é o argumento usado (causa motivacional) para ela. É um tipo de mentalidade que aponta para a anulação parcial ou radical do comportamento sexual, já que se torna um comportamento “bom”, caso responda ou associe-se com dogmas legitimados e autoritários. Desta forma, a religião torna-se uma explicação ou justificativa central em quase todas as maneiras pelas quais se concebe a sexualidade e a diversidade sexual.

Nós: O que seus pais achavam das relações sexuais, da homossexualidade e do transgenerismo?

Professora C: “Ixi”, rapaz, eles esperavam que alguém chegasse virgem ao casamento e nem pensasse em sexo, muito menos em sexo desse tipo. Foi terrível, meus pais também enfatizavam que ficar grávida foi estragar a vida desde tenra idade [...] Sobre a homossexualidade, é tudo um pecado, não está certo. Meu pai, por exemplo, dizia que um filho homossexual era uma desonra para todos, já a minha mãe dizia que era um pecado aos olhos de Deus. Um transgênero, então [...] – silêncio dela – acho que é algo alienígena para meus pais, ou melhor, é algo de demônios.

Curiosamente, as respostas que ela fornece estão relacionadas a muitos argumentos que ela mesmo deu em outros momentos. Suspeitamos, portanto, que havia uma predominância de sentidos subjetivos da religião em seus argumentos – não apenas em seus pais –, ao invés de meros sentidos subjetivos do espaço social e institucional, onde profissionalmente trabalha. Não se descartando, como já frizamos muitas vezes, que tal âmbito institucional nada mais é do que uma secular face da moral hétero-puritana, está em suas entranhas. Isso nos levou a garimpar mais ideias subjetivas em nossa reunião subsequente.

Nós: Você sabe que existem animais que são hermafroditas, como as minhocas e os cavalos-marinhos, em que machos podem ficar grávidos, ou uma espécie de peixe que pode variar seu sexo, como peixe-palhaço. [...] Você não acha que a natureza é muito diversificada, que na própria Biologia há uma grande complexidade? – Silêncio dela.

Professora (C): Sim, algumas coisas já ouvi dizer ou li sobre, pois o mundo natural é muito rico em diversidade, tanto em animais quanto em plantas.

Nós. Nesse sentido, você não acha que reduzir o gênero e a orientação sexual dos seres humanos a uma relação linear, não seria contraditório à diversidade de combinações apresentadas pela própria Biologia?

Professor (C). Bem, nesse sentido, sim, mas a sexualidade humana também é regida por parâmetros sociais e há certos comportamentos que não são aceitos.

Nós. Claro, mas esses parâmetros sociais hoje dizem, com base na lei, que homossexualidade e transgênero são escolhas de vida e que a sexualidade pode ser vivida, desde que não haja abuso ou manipulação de vulneráveis.

Professor (C). Sim, mas há também a palavra de Deus e os mandamentos, que regem e podem dar diretrizes saudáveis para nossa vida sexual.

Nós: você se refere à poligamia, ao incesto, ao relacionamento de Davi e Jônatas ou à esterilidade que é exclusiva para mulheres?

Professor (C). Não, estou falando de sexo normal

Nós: mas onde se encontra esse sexo normal, você teria um exemplo?

Professor (C): não sei, só sei que existe.

Mais uma vez a conversa reforça o pressuposto de que as explicações da sexualidade compartilham argumentos de um suposto biológico, de uma suposta religiosidade assexuada, de uma suposta monogamia, de uma suposta sexualidade tipo ideal que não existe, e que, por trás dessas explicações, reside um fundo religioso predominante, que mais desinforma e aliena do que tenta entender. Esta questão foi trazida a outro ponto das entrevistas.

Nós. você não pensou que suas explicações misturam alguma religião com razão? – Ela se torna pensativa e depois de um breve sorriso, responde.

Professor (C). É possível.

Nós: Por quê?

Professor (C). Porque eu continuo sendo uma mulher crente, e como profissional quero ensinar bem.

Nós. O que você quer dizer com “ensinar bem”?

Professor (C). Que sejam bons rapazes, ajuizados, responsáveis.

Nós. Qual a relação desses três fatores com a religião?

Professor (C). Acho que a religião é importante na vida dos jovens.

Nós. Por que você acha que seja?

Professor (C). Eu acredito que uma criança ou um jovem deva saber sobre Deus [...], pois uma educação religiosa é muito importante em valores, especialmente hoje, que eles estão se perdendo tão rapidamente.

Nós. Como você ensina seus filhos e seus alunos sobre sexualidade?

Professor (C). Usando o bom senso

Nós: e a religião?

Professor (C): está no bom senso.

Nós: sua aula não é sobre religião, mas o conteúdo é?

Professor (C): tento colocar bons valores em tudo.

Nós: a um aluno gay, o que você diria e como o educaria?

Professor (C): com bom senso também, sem distinção.

A partir dessas respostas, concluídas com a confusão entre “bom senso” e “senso comum”, é possível sugerir que as produções de significados, associadas à religião, são integradas a fluxos que refletem e interpretam os problemas relacionados à sexualidade, sem muita preocupação com a laicidade ou com os efeitos danosos para com os gays ou minorias em geral. Por outro lado,

também é vislumbrado na narrativa dos entrevistados, uma emergência da maternidade como um aspecto importante ou danoso, o qual organiza ou desorganiza sentidos associados a fazer um certo “bem”, que se resume a um “bem” de grupo específico, com ideologia específica.

Pode-se considerar que o ambiente nesta escola apresenta um universo subjetivo de natureza social que está constitutivamente relacionado ao mundo subjetivo dos agentes dominantes, que, por sua vez, reverberam pouca preocupação (ou nenhuma) com a situação incômoda dos *estranhos*. Seguindo essas premissas, podemos afirmar que a religião, que historicamente saiu pela porta da frente após o advento de um espaço escolar iluminista, sorrateiramente retorna pela porta dos fundos através das produções subjetivas de pais e professores dogmatizados, principalmente; sem a preocupação mínima com a laicidade e até nem sabendo que tal laicidade existe, chegou e deve reger todo processo educacional.

Portanto, para esse caso em particular, podemos argumentar que certos sentidos subjetivos motivacionais estão sub-repticiamente presentes na organização social desta escola, apresentando falhas sociais e pedagógicas elementares, principalmente no pensar, lidar e resolver questões de nossos tempos, com ferramentas de nossos tempos.

A maioria dos entrevistados reivindicaram ou apontaram a importância da reivindicação de uma educação “neutra” e exclusivamente racional, sem saberem que o racional também possui elementos castradores e socialmente solventes.

Também se faz interessante como a experiência do prazer é prescrita nas entrevistas, como sendo algo necessário e de direito, natural e que não pode ser proibido, já que sentir e experimentar são expressões de uma sociedade saudável. Dessa maneira, não é sob abstenção ou repressão que se educa, mas sobre a possibilidade de experimentar, de reivindicar, de ter-se alternativas conscientes e bem informadas. Pois viver, avaliar e definir proposições para jovens, sem conhecer, querer conhecer e saber conhecer as trajetórias de vida dos estudantes, de suas potências biopsíquicas, de suas sexualidades, de seus traumas e dramas sociais, é apenas supor educar; é catequizar com propósitos alheio ao conhecimento. Uma educação deve propor mudanças, apontar mudanças, querer mudanças, sabendo que a vida é uma constante mudança, alternando entre prazeres e dores naturais.

Uma proposta educacional baseada em desconhecimento das singularidades do processo de aprendizagem, cai na armadilha de se prescrever, a todos e igualmente, uma mesma solução ou alienação. O gay não pode ser considerado neutro, pecaminoso ou ter uma educação apoiada exclusivamente por um tipo de racionalidade, quando se pretende alcançar inclusão da diversidade sexual na escola. Toda a educação lida com gênero e sexualidade constantemente, e necessita repousar sobre uma base sólida e fluida ao mesmo tempo. Sólida, no sentido de obter conhecimento capaz de

manejar sem danificar, e fluida no sentido de saber dosar racionalidade prática, imaginação e inteligência emocional com a diversidade dinâmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Cidadã Integral está impregnada de todos esses dispositivos discursivos apresentados anteriormente, próprios da religiosidade hétero-puritana e do heteroterrorismo que se ramificou com a ascensão de uma burguesia tacanha e inescrupulosa, tornando-se o “comum” na modernidade tupiniquim. Fato que acentua-se ainda mais nos tempos sombrios do novo Messias que governa o país com punhos homofóbicos, motivando e autorizando todo o processo pedagógico a assim também pensar, sentir e agir; desde a alfabetização até a produção fordista universitária, incluso com mecanismos “legais” de denúncia contra professores e movimentos sociais e uma avassaladora cessação de bolsas de pesquisas. Nos últimos anos, observamos o aumento do número de jovens/adolescentes cristãos em idade escolar (ainda divididos entre católicos e protestantes) inseridos no pacote que provoca o aumento dos índices de violência, *bullying* e rechaço aos gays, vociferando em alto e bom tom um cristianismo do ódio e da exclusão. Voz que sintomatiza a intolerância em todos os setores sociais, escancarando a exclusão dos gays que convivem nas escolas e fora dela. Os professores(as), infelizmente, ou pouco podem ou querem fazer ou ainda reproduzem um discurso que liga o(a) estudante gay a algo que foge aos padrões comportamentais considerados socialmente aceitos. E quase sempre, os discursos de intolerância se fundamentam naquela velha frase: “isso não é de Deus”! “Isso”, no sentido de “coisa”; “não é”, no sentido de “afirmação de ódio”; e “Deus”, no sentido de “somos a raça pura e eleita, pois o Cosmos foi feito só para nós, homens de ‘bem’”. Ou seja, para que o gay possa ser aceito ou tolerado por esses grupos teria que manifestar outro tipo de orientação sexual, a única pura, ou escondê-la radicalmente do âmbito público, abandonando o que lhes é inerente e salutar: corporal, mental e existencialmente.

O discurso da Escola Cidadã analisada tende a inverter tudo que o humanismo e a política progressista apregoam como conquistas históricas, ou seja, atrela-se aos projetos minuciosos da necropolítica⁴⁵ do capital e de uma fé que entrona a usura: elemento caro ao capital. Necropolítica e fé de mãos dadas rumo à marginalização dos gays, que, em contrapartida, voltam-se contra essas duas frentes de forma contundente.

Nossa Escola, efetivamente, acabou se tornando em um espaço de precarização e improvisos de tudo que já analisamos aqui, da disciplinarização, do silêncio e da resistência, é tudo meio confuso, como se estivessem em um mundo paralelo, o mundo do total improviso. Além disso, com estruturas físicas precárias que não conseguem oferecer condições mínimas e necessárias para o desenvolvimento do que quer que seja. Professores que, na maioria das vezes, trabalham em regime

⁴⁵ Termo do filósofo camaronês Achille Mbembe (2016).

de contratação, convivendo em uma total insegurança trabalhista; somando-se à insuficiência de funcionários que suprem as demandas da escola e aos estudantes oriundos de realidades da zona rural e urbana com apetites, anseios e *habitus* que convergem de mãos dadas à homofobia. O que os une? A moral cristã.

E em meio a esse complexo processo de possibilidades, ligadas às sociabilidades constituídas e por meio de instrumentos oriundos da sociedade dissimuladamente secularizada, surgem os diversos grupos e redes sociais virtuais, ou seja, pessoas que se identificam por meio das escolhas que *tribos* virtuais realizam.⁴⁶ Nessas *tribos*, as quais convivem nesses “pedaços das instituições educacionais”, percebemos que as disparidades socioeconômicas, em parte, são eliminadas e as pessoas acabam se identificando enquanto “iguais”: na opressão ou na resistência. As formas de se vestirem, se comportarem etc., os locais que frequentam e as músicas que ouvem, tornam-se fatores determinantes que, sem sombra de dúvidas, delimitam e demarcam os grupos nos quais os gays inserem-se. As redes sociais como *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Instagram*, por exemplo, tornaram-se importantes dispositivos tecnológicos do poder e da resistência que, evidentemente, regulam e controlam ou reclamam e criticam o que deve ou não ser dito a uma plateia de observadores e julgadores. Hoje em dia, querendo ou não, a maioria dos jovens, em idade escolar, fazem uso desses veículos para se relacionarem e expressarem suas opiniões, suas convicções religiosas, suas sexualidades e quaisquer outras ideias ou valores morais. Tais estudantes encontram-se inseridos em uma aparente “liberdade” proporcionada por essas redes, libertadoras ou ilusórias, lhes causando a impressão de que podem ser quem quiserem ser; um mundo repleto de discursos que são produzidos e se proliferam por esses canais, a todo momento e em todo lugar. No objeto analisado, não existe um único aluno, gay ou não, que não tenha acesso a tais redes virtuais e que não se insira em alguma *tribo*.

Não podemos deixar de destacar uma das importantes provocações realizadas por outro Michel, o Foucault, a respeito desse momento singular que estamos por vivenciar, ou seja, uma condição que nos coloca, como necessidade, o desejo de “nomear-se para afirmar-se no mundo”, e aqui as *tribos* então com força social total. Não só se fala através das redes sociais de si mesmos e dos outros, mas também se tornam atentos em relação ao que os outros falam, sobre a maneira como se aproximam ou se distanciam do que pensam. Ora! Inevitavelmente tornam-se vigilantes e vigiados por esses canais de comunicação em massa, mesmo que não saibam disso. Passam, indubitavelmente,

⁴⁶ Na era pós-moderna se apresentam novas formas de sociabilidades: tribos nômades e errantes. Essa é a tese e inquietação de Michel Maffesoli (2006). Seus estudos procuram compreender os deslocamentos que estão quebrando as identidades, que uma vez foram idealizadas pela moral e a educação; também busca perceber os movimentos que estão destruindo as tradicionais formas de socialização e como se estão gerando novas identificações, muitas vezes desconhecidas ou negadas pelas instituições escolares.

a traçar um perfil comportamental da maioria que se apresenta nesses espaços virtuais. Os estudantes gays, obviamente, convivem e fazem uso desses dispositivos discursivos de diferentes formas, tornando o seu mundo relativamente estreito, de *tribos* dos “entendidos”. Em contrapartida, os laços que se tornam muito mais fáceis de serem produzidos, também são facilmente desconstituídos, bastando apenas um clique.

Um conceito interessante para que possamos ampliar o processo reflexivo em torno dos dispositivos de poder modernos (redes sociais, por exemplo) nos foi dado por Foucault ao tratar do panoptismo.⁴⁷ Souza e Paixão (2015, p. 34), por exemplo, tratam em seu artigo sobre a influência exercida por esses dispositivos de poder modernos, como o Facebook, quando nos esclarece que:

Assim, sobre Facebook, refletimos que nós somos nossos próprios vigias, guardiões de nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos tornamos vigias dos outros. Como? Porque temos que dizer (sempre) alguma coisa, não ter segredos, a intimidade é assim ‘livre’ e cotidianamente confessada.

Adquirimos a “obrigação” de nos tornarmos algo ou alguém nessa sociedade midiática, muito utilizada por todos na escola, implicando no surgimento da necessidade de publicizar-se com o privado que foi selecionado digno de ser conhecido, podendo constituir muitos “amigos” ou “inimigos” em meio a um universo onde quanto mais se é fútil (em sentimentos, crenças, ideias ou indignações sentimentalistas), melhor. Mas as resistências tentam quebrar essas barreiras e manifestar ou adquirir uma consciência de luta, de embate, o que favorece excluir futilidades que não agreguem ser quem se é. Todavia, incluso as “futilidades” gays são agressões aos olhos do poder, e isto tão é explorado por muitos nas redes sociais virtuais. Notoriamente, as interações sociais ultrapassaram os muros da escola, as paredes do suposto ambiente familiar, os encontros e bate-papos nas praças, no trabalho, nas feiras e nas igrejas.

Pelo fato de se vivenciar o que podemos chamar de autotransmissão da imagem de si, ou seja, passar a realizar uma propaganda de si mesmo ou de uma *tribo* como forma de poder interagir sócio-virtualmente, parece, em um primeiro olhar, um total narcisismo via botões e telas, mas a resistência exige essa autotransmissão; e quanto mais, melhor, dizem. Para além das escolas,

⁴⁷ Termo que vem de *pan-óptico* ou “olhar global”, utilizado para designar uma penitenciária modelo, concebida pelo filósofo moral, difusor do utilitarismo e jurista inglês Jeremy Bentham, em 1785, o qual permite a um só guarda observar todos os prisioneiros, sem que possam saber se estão ou não sob observação. “É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico pode ser utilizado” (FOUCAULT, 2014, p. 181).

particularmente, as *redes* também se tornaram tipos de confessionários modernos que expõem as vidas (falsas ou reais), realizações, opiniões políticas, entre outras formas de pensar e agir. Mas, o mais importante, também cresce em resistência coletiva, com muita força e agregação rápida, utilizando-se de informação alternativa ou privilegiada, de uma rede pensante e crítica, de corpos, enfim, nunca dóceis: que estimulam, alertam, debatem e se organizam. Essa resistência desenvolvida pelos movimentos gays, em redes sociais e *tribos*, classifica-se no que Boaventura Santos chama de “ciência multicultural” ou aquela ligada “a novas formas de conhecimento e, igualmente, a novas formas de poder” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 7).

Sabemos que as plataformas virtuais, nesse sentido, trouxeram-lhes uma aparente ilusão de “liberdade”, tal como a escola procura aparentar: controlada, regulada, policiada, repleta de limites e restrições; com disputas de poder que se acentuam em torno de diferentes questões ideológicas, acabando por legitimar e reforçar o discurso predominantemente de intolerância e discriminação para com as minorias apartadas da sociedade (negros, pobres, homossexuais, entre outros). Mas, mesmo servindo tais dispositivos como instrumentos de regulação, não podemos deixar de enfatizar que eles também passaram a ser utilizados como importantes ferramentas de denúncia e protesto diretos, havendo liberdade mínima para o protesto e a tomada de posição. Muitos dos movimentos sociais, ligados ao processo de resistência das minorias, adquiriram visibilidade através destas redes virtuais, assim como as *tribos* gays urbanas ou virtuais, que se mobilizam com mais facilidade através desse mecanismo. Eis um fator importante, a mobilização faz-se, e só assim, pelo poder da *tribo*, da sociabilidade espontânea ou via algum gay pensador, militante ou carismático. Em contrapartida, esses ainda sofrem diretamente com a brutalidade da rejeição e das críticas de uma maioria que se considera conservadora e “guardiã” dos princípios moralizantes. A luta não é fácil, nunca foi.

Consideramos esses confessionários modernos, portanto, como mais uma forma de expressão inequívoca do domínio e do processo contínuo de instrumentação dos corpos e das individualidades dos agentes, mas também, em antítese, um dos principais *fronts* da resistência. É fatídico, nesses espaços tribais ou virtuais, reafirmar-se a todo momento numa postura considerada pela maioria da sociedade “politicamente correta”, consciente ou inconscientemente; ao mesmo tempo, ser politicamente “incorreto”, um resistente, também faz parte do jogo, e o jogo segue. Havendo alguma ou mínima liberdade, ou até secretamente alimentada, surgem contrárias ideias ao poder, assim nos alertou Foucault. Isso se aplica facilmente aos estudantes que se declaram gays na escola e nas *redes*.

Ao admitirem sua orientação sexual na escola, ou mesmo através das redes sociais, os gays passam ligeiramente a ser percebidos como parte do grupo dos *estranhos*, ou seja, pessoas que fogem ou tentam fugir da coerção social de berço. O olhar manifesto pela escola e através das redes

sociais, inevitavelmente, não diferem muito do que a dinâmica dos dispositivos discursivos hegemônicos institui, tentando abafar ou transformar as opiniões subjacentes “degeneradas”.

E para melhor exemplificarmos as dinâmicas e adequações dos dispositivos de poder ligados às redes sociais e ao controle dos corpos, muito utilizados pelos nossos estudantes na escola-objeto, tomemos, como exemplo, a antiga plataforma midiática chamada de *Orkut*, que foi substituída gradativamente pelo *Facebook*. A primeira, inegavelmente, já apresentava mecanismos de controle e ressignificação dos comportamentos individuais e coletivos que, mesmo tornando-se obsoleta, não se pode considerar que isso representou a morte do seu propósito ou mesmo sua plena extinção ao ser substituída. Através de Foucault, entendemos que estamos numa época na qual o biopoder/biopolítica se intensificou, ou seja, os processos discursivos não mais partem de um agente que fala, mas das possibilidades que lhes são dadas para falar de si e dos outros; e hoje dizemos: nada se cria, nada se destrói, tudo se transforma em redes sociais virtuais, incluso o poder e a resistência. Todos se ajustam e aproveitam como podem as novas tecnologias ou acessibilidades virtuais surgidas.

Exemplo disto são os diversos movimentos sociais que eclodem em todos os lugares, incluindo-se aí nas redes sociais e na própria escola. Noutros termos, o biopoder nada mais se tornou do que um dos instrumentos vitais para que possamos compreender os mecanismos do “espírito” do capitalismo e de seus binarismos, ambos consolidados em nossas instituições. Busca-se também na Escola, a todo custo e com certa facilidade, reproduzir ilusoriamente a camuflagem de uma suposta aceitação das minorias, ao mesmo tempo em que encontram-se excluídas de suas padronizações instituídas; também sentimos o gosto de uma fagulha de “liberdade”, geralmente atrelada à ideia de que vivemos em um Estado Democrático de Direito e numa sociedade laica, mas que, explicitamente ou implicitamente, projeta-se e propaga-se paralelamente a um discurso homofóbico, racista e repleto de preconceitos: sem muitos rodeios, sem muita firula.

Nesse aspecto, comungamos dos mesmos pressupostos apresentados por Souza e Paixão (2015, p. 41), quando esboçam que “[...] o biopoder torna-se um dos elementos vitais para o desenvolvimento do capitalismo, isto é, uma normalização de ser e estar ancorado dentro de uma determinada forma, com “cheiro de liberdade”. Seja na escola, nas *tribos* ou nas redes sociais, vivenciamos essa aparente aceitação dos agentes *estranhos*, seja pela orientação sexual, pela cor de sua pele ou pela simples condição econômica.

Falar de sexualidade na escola, nas *tribos* ou nas redes sociais, implica adquirir consciência que nem todas as mulheres e nem todos os homens, nem todos os gays, enfim, são iguais em suas escolhas e personalidades. Na prática, vivemos em uma cultura secularizada que se encontra

impregnada pela dificuldade de reconhecer, ou até mesmo valorizar, os agentes *estranhos*, seja por estarem em *tribos estranhas*, seja por quebrarem a regra básica: não abandonar os dogmas.⁴⁸

Ainda falando do âmbito interno de nosso objeto, em torno de toda essa equipe que compõe a escola, atenta-se para o fato da existência de um tipo de violência velada, silenciosa na maioria das vezes, o que agrava a forma de violência que peca pela omissão, pelo não falar, pelo não se opor; algo que reforça, ainda mais, a ideia de como o poder realmente é exercido no ambiente escolar.

Em suma, são várias as formas de resistência desenvolvidas na escola para o combate à discriminação aos gays, e todas no combate ao constrangimento, às várias piadas de duplos sentidos, às acusações infundadas e aos buchichos e murmúrios nas salas e corredores. Estão sempre alertas, vigilantes contra a vigília. Se funciona e tem bom resultado, aí é outra história.

Em nossa Escola, algo que não é muito incomum ocorrer, como nos ressaltou Louro (2017, p. 65), são os “gestos, movimentos, sentidos produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas”, que se tornam parte do cotidiano. Nessa Escola ao se aprender a falar algo nos momentos considerados apropriados, também se aprende a calar-se nos momentos inapropriados. Algumas vezes os dispositivos discursivos se apresentam de maneira sutil – por serem naturalizados –, quase que despercebido entre os estudantes, formulando uma postura comportamental que penetra e produz as identidades, mesmo que essas se desenvolvam mediante resistências. Por outro lado, resistência devido à homofobia e o sexismo que se tornaram corriqueiros, ocorrendo nem um pouco sutil aos olhos de qualquer observador que a procure.

Mas para que percebamos sociologicamente a maneira como esse tipo de realidade acontece no ambiente escolar, não basta que nos preocupemos com a hermenêutica dos decretos ou das leis que legitimam a tomada de decisões e que correspondem às ações adotadas por gestores, professores, funcionários e estudantes hétero-bombas (prontos para morrerem pela causa) da escola. Pois, segundo Louro (2017, p. 67), são “[...] as práticas rotineiras e comuns, gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Nesse ínterim, presenciamos uma total falta de desconhecimento de domínio de conceitos simples tais como, por exemplo, “orientação sexual” e “opção sexual”, muitos, infelizmente, ainda acreditam que eles são sinônimos. Na escola analisada ainda nos deparamos com dispositivos discursivos do conhecimento médico, amparados em um passado não muito longínquo, que

⁴⁸ Uma outra variante, mas que não cabe aqui por demandar outra pesquisa, são os gays fundamentalistas cristãos ou de extrema-direita, ou seja, suicidas alienados e capitães do mato que “bebem” arco-íris.

compreendia a condição dos homossexuais como representando uma anormalidade (doença a ser combatida e tratada de forma adequada com vistas a cura). Tivemos que esclarecer inicialmente que homossexualismo não existe, pois fora durante muito tempo considerado uma patologia (doença) pela Organização Mundial de Saúde (OMS), mas a partir da década de 1990, essa foi retirada da relação de doenças. E que mesmo com todos os avanços na área da medicina, da psicologia e da pedagogia, ainda nos defrontamos com atitudes homofóbicas e discursos que colocam os agentes gays como pessoas que “optam” por serem o que são. Devemos, por sua vez, que tal condição não pode ser compreendida como uma simples opção, principalmente pelo fato de quase ninguém querer optar por viver em uma sociedade que discrimina, que manifesta constantemente atos de preconceito e repúdio para com as pessoas que se manifestam contrárias aos ditames oriundos da sociedade conservadora.

Assim sendo, a mini pesquisa intervencionista desenvolvida pelos estudantes gays, sob nossa orientação, serviu para demonstrar-nos que vivemos em uma sociedade que, na maioria das vezes, reforça o seu juízo de valor através de um discurso que coloca alguns como sendo “superiores” e os demais em um patamar de “inferioridade”. Nesse cenário de disputas e relações de poder, evidentemente, pode ser percebida, nas escolas, ao tratarmos da questão da homoafetividade, o quase que completo desconhecimento da jurisdição (Lei Criminal que regulamenta as punições para os casos de preconceito sexual), visto que essa é encarada como sendo uma opção que foge completamente aos padrões normativos da sociedade. Muito pelo contrário, o que conseguimos observar é que a escola continua a ser reprodutora dos padrões hétero-puritanos com dureza, ou seja, recomeçou a tratar o que lhe é *estranho* com violência e discriminação, sem que, para isso, verifique ou importe-se com os casos ligados à violência silenciosa.

No mais, em relação as disciplinas de Sociologia, a partir do desenvolvimento dessa intervenção estudantil, percebemos a necessidade de construirmos nas escolas um campo de discussão e debate dessa temática entre os educandos, como também, envolver toda a comunidade escolar e familiar, se possível; uma vez que são temas quase alienígenas ou enfaticamente desnecessários por parte da direção. Diante disso, os alunos gays propuseram a ampliação da percepção dos mesmos sobre a questão da homoafetividade e da quebra nítida dos princípios ligados ao respeito à *dignidade da pessoa humana*. As(os) alunas e alunos ainda teceram uma reflexão a despeito dessas e outras questões, apresentando dados estatísticos que demonstravam os estados e o nível de violência ligada a homofobia no mundo, no Brasil e na Paraíba, tendo um aumento de 14 % (quatorze por cento) em nosso Estado nos últimos 3 anos.

Assim, como ressaltado, procuramos superar o âmbito das meras conjecturas, fazendo com que as alunas e alunos gays (ou não) enveredassem ao universo da compreensão do fenômeno, como também, às possíveis formas de resistências que, porventura, pudessem se aplicar pela ou na

comunidade escolar. Nesse sentido, propusemos para os estudantes a produção de um documentário e a confecção de um banner, posteriormente apresentados a toda Escola por eles.

Na prática, pode-se dizer que tal mini intervenção acabou se desenvolvendo pelos próprios estudantes da escola, visto que outras intervenções foram organizadas por eles em outras escolas e ambientes. Por essa razão apresentada, os estudantes, indubitavelmente, foram impelidos a compreenderem criticamente os discursos pautados nos padrões heteronormativos de sua própria cidade (Remígio-PB), as tipologias penais, socialmente coercitivas e religiosas ligadas a homofobia e, conseqüentemente, as possíveis implicações de todas essas questões no âmbito escolar para a produção de modelos de comportamentos.

No Estado da Paraíba, particularmente, apesar de existir uma Lei Estadual nº 7.309/2003 e seu regulamento, Decreto nº 27.604/2006, que combate veementemente a discriminação por orientação sexual, ainda vivenciamos casos de violência física e psicológica contra os agentes homoafetivos. Mesmo a homossexualidade não sendo considerada crime no Brasil, como ocorre em determinados países com domínio cultural muçulmano e que, em detrimento disso, também não existe nenhum tipo de sanção penal além do pagamento de multa ou pena alternativa (prestação de serviço comunitário) para os prováveis agressores, agravam-se e aumentam os casos que presenciamos situações de violência física e psicológica em detrimento da orientação sexual.

Partindo dos aspectos sociológicos subjacentes, percebemos que a escola não pode ser compreendida como sendo um local onde os agentes simplesmente reproduzem os sistemas hegemônicos discursivos que, indubitavelmente, se apoiam e fundamentam-se na cultura dominante, mas, ao contrário disso, como sendo um ambiente que produz e reproduz processos de resistência e embates cotidianamente, seja por intermédio dos estudantes que encontram-se engajados nos diversos movimentos sociais (LGBTQTQI+, por exemplo) *redes* ou *tribos*, seja através dos professores e professoras conscientes da problemática, ou, até mesmo, por intermédio da utilização da pedagogia intervencionista, tais como o que procuramos desenvolver na nossa Escola.

No entanto, sabemos que, como aponta Júnior (2017), p. 391), para que tenhamos sucesso nos processos ligados a resistência depende “[...] de vários agentes, não só do Estado, mas também de organizações não governamentais e, sobretudo, da sociedade civilmente organizada [...]”. Uma das prerrogativas basilares ligadas aos direitos humanos, também encontrada constitucionalmente, refere-se à inviolabilidade do princípio da *dignidade da pessoa humana* (considerada cláusula constitucional pétrea), algo que encontra sua aplicabilidade formal, mas não material em vários espaços educacionais.

Na atual conjuntura brasileira, quando tratamos das questões pertinentes a educação e a tentativa de inclusão das minorias marginalizadas que fazem parte desse processo, verificamos a ocorrência mais retrocessos do que avanços, principalmente quando pensamos em termos de políticas públicas educacionais mais eficientes (pragmáticas). Ao contrário disso, presenciamos um “desgoverno” incentivar discursos de reforçam às práticas homofóbicas na escola. Desse modo, o que enxergamos acontecer é um retorno no tempo dos regimes e discursos autoritários, revestidos de racismo, sexismo, homofobia, enfim, tudo que não queríamos que acontecesse em nosso país.

E, desde a reinserção da Sociologia nos componentes curriculares do Ensino Médio, estamos revivendo a fragilidade desse campo de atuação, uma vez que seus conteúdos se tornaram irrelevantes ou perigosos frente às demandas produzidas pelo poderio de uma ala mais conservadora e moralista. As escolas e sua organização curricular, inseridas neste contexto, comandadas por esse contexto, renegam e desmotivam a Sociologia, a mesma que deveria (e deve) abordar com “propriedade intelectual” e resistência as questões sobre homossexualidade, sua importância e poder social nas relações sociais. Âmbito educacional que retoma o cerramento dos olhos, afirmando que tal problemática biossocial não fizera parte das suas possíveis competências. Tais ambientes, entretanto, atuam enquanto reprodutora e legitimadora de um aparato discursivo sectário que deixa de lado quaisquer debates que possam alertar ou promover novas perspectivas. Noutros termos, há uma dissimulação projetada, normatizada e defendida pedagogicamente, a qual culmina na legitimidade que o âmbito educacional ou aparentemente educacional lhe oferece: migalhas; além de medos e sanções visíveis.

Consequentemente, tem-se, nesse dissimulado âmbito educacional, uma carga horária bastante reduzida (uma aula semanalmente) aos professores(as) e alunos desse campo de conhecimento, reverberando-se muita aversão por parte das próprias instituições, principalmente pelo fato de várias famílias, orientadas por valores religiosos e/ou machistas, muito presentes em cidades interioranas, ainda compartilharem a ideia de que, ao ser trabalhada tal temática nas salas de aula, os professores(as) estariam por incentivar práticas homossexuais entre os estudantes, incitariam pecados e maldições.

A partir disso, podemos observar a instituição em um contínuo processo seletivo discursivo e racionalmente pragmático, junto a um determinado conteúdo pobre e minguado a ministrar gestos, falas, vestir-se e trejeitos silenciosos, amordaçados. Há sim, aqui, professores disciplinados, intelectuais neutralizados e gays em sarjetas.

Contudo, mesmo diante desse cenário hecatombe, estamos cientes que os grupos gays, através de constantes batalhas históricas que se instituem, principalmente mediante processos de resistências contrárias a cultura hétero-puritana, conseguiram alcançar conquistas no campo político

e social do nosso país, do nosso Estado e de nossa Escola (dita cidadã). Tais avanços, muito se deve às Ciências Humanas e sua combatividade analítica dos processos que permeiam as relações de poder, unidas lutas e resistências das mais variadas minorias, orientando-as, informando-as, motivando-as a continuar lutando pela inclusão e maior respeito. E dentre as diversas conquistas destas minorias, podemos destacar a que foi alcançada em 2013, quando o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e as diversas manifestações dos movimentos feministas, finalmente, aprovou a resolução de nº 175, a qual estabelece que os cartórios não poderiam mais se recusar a celebrar casamentos entre pessoas do mesmo sexo. Uma conquista social que não alcançou ainda números significativos e muito menos respaldo educacional. E assim segue com toda e qualquer conquista: chega, mas não ocupa efetivamente.

De acordo com os pressupostos aqui expostos, a sociedade ocidental moderna, inegavelmente, construiu mecanismos que buscaram, a todo instante, exercer o controle sobre diversos tipos de operações corporais, enquanto a homossexualidade conquistava corações e mentes para o que lhe é de direito, criando espaços e forças entre intelectuais, professores e Ciências Humanas, expressos em mentalidades seculares ou não.

Nesse processo perceptivo, é mister e importante salientarmos que as atitudes identificadas e próprias de uma misoginia, homofobia, racismo, xenofobia, entre outros, todos inseridos e explicitamente visíveis no processo relacional dos estudantes, via Sociologia passaram a ser “facilmente” constatadas e analisadas, empírica e teoricamente, através de suas observações e inquietações intelectivas e razoavelmente atentas e preocupadas; principalmente tratando-se de um cotidiano escolar de tradição elitista, colonialista, machista e sectária. Os professores, nesse contexto, além de instrumentos utilizados para reprodução de discursos racionalmente institucionalizados sobre a sexualidade dos estudantes ou da sexualidade em si, também se tornaram eternos rebeldes “vigilantes” dos comportamentos individualizados, ora assumindo o papel de algozes dos comportamentos “desviantes”, ora sendo representantes do “impuros” próprio desvio.

No âmbito real escolar, bem real, podemos dizer que as questões ligadas à sexualidade dos estudantes ainda são pouco discutidas, quase nada ou nada, mesmo em áreas mais progressistas como a Sociologia e a Filosofia; algo que contribui para a ampliação de uma compreensão deturpada e travada da problemática. Sendo assim, em detrimento da escassez de um diálogo aberto e racional com a comunidade escolar e suas redes de comunicação próximas, os estudantes acabam tendo uma das opções: a negação de suas identidades, a sujeição à opressão, a rejeição desse ambiente que não o acolhe ou a resistência interna e contundente. Consequentemente, a convivência nesse ambiente, quando se resiste, lhe lega desafios infindáveis. Aqui lembramos de Weber (1972, p. 24) ao exortar:

“você se acredita capaz de ver, sem desespero nem amargor, ano após ano, passar à sua frente mediocridade após mediocridade?”

As diversas situações, vivenciadas nesse âmbito escolar e recheado de imaginários do chicote, se constituem, no dizer foucaultiano, por meio de disputas ligadas às relações de poderes diversos, como também da busca dos estudantes pela reafirmação das suas identidades não culturais, junto a uma gama de áreas do saber, dentre elas, a Sociologia, que reforçam ou castram percepções e realidades, de si e do outro. Fatores que promovem choques sociais inevitáveis e geralmente negativos, mas que se fazem necessários para a própria sobrevivência de uma sociedade minimamente livre.

Nos discursos observáveis no âmbito escolar, como aqui fizemos, na maioria das vezes, consegue-se identificar que, apesar das diversas conquistas alcançadas através dos movimentos sociais das últimas décadas, a homofobia é algo que passou a ser compreendida como mais uma regra e não como uma simples exceção nas escolas. A todo momento, dentro e fora da escola, falamos de princípios de igualdade social (gênero, racial, econômica etc.), mas esquecemos que não conseguimos pôr a mesma em prática. Segundo Júnior (2017, p. 390), pode-se inferir que as causas que contribuem para que se concretize o processo de discriminação no Brasil, em detrimento da orientação sexual, são das mais variadas possíveis, principalmente pelo fato de “[...] instituições como a própria família, as escolas e a Igreja (o que é bem relevante, uma vez que vivemos em um país predominantemente cristão) criam e alimentam o ódio contra todos aqueles que não atendem aos padrões heteronormativos”. Eis nossa tese central que resplandece e materializa-se nas palavras do autor.

Nos dias atuais, mesmo com todos os avanços tecnológicos, com todas as facilidades e sociabilidades possíveis das/nas *redes*, com todas as identidades protegidas ou gritantes das *tribos* e ainda em contato direto e em tempo real com diversos movimentos sociais, percebemos o quanto que os dispositivos discursivos religiosos refletem-se nas instituições escolares, mantendo-se firmes e blindados, apregoa um tipo de moral que procura levar em consideração os valores das seitas.

Em suma, a Escola não é apenas um sistema social ideológico e uma cultura de categorias dominantes, como procuramos demonstrar durante toda a dissertação, nem o ensino da sociologia se calou diante dos períodos de repressão e silenciamento iniciado na década de 60. Ao contrário disso, pode-se considerar a Escola como estando em um constante movimento de *polimorfismos humanos*, incluindo-se aí as(os) alunas e alunos gays (ou não). Portanto, devemos compreendê-la não como um “palco de atores” que simplesmente encenam uma peça teatral preestabelecida, mas sim, como possuindo indivíduos que leem e releem, a todo momento, o que a cultura vigente lhes transmite, ressignificando os modos e as formas de percebê-la, como também, um *locus* de provocação, questionamentos inquietantes, e, por que não pensarmos, de resistências constantes, pois a Escola

acaba sendo “reeducada” pelo próprio *polimorfismo* (nas palavras de Foucault) e potencialidades humanas.

Referências

- ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual em uma Escola**: recortes de corpos e de gêneros. *Cadernos Pagu*, n. 21, 2003, p. 281-315.
- ALVIM, D. M. **Foucault e o Primado das Resistências**. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 20, jun/ 2013, pp. 22-30.
- BECKER, Howard. **Outsiders**. Studies in the sociology of deviance. Nova York: The Free Press, 1973.
- BENTO, Berenice. **Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença**. *Revista Estudos Feministas*, agosto de 2011, vol. 19(2), pp. 548-559.
- BICALHO, Renata (et. al.). **Symbolic Violence and Homosexuality**: a study in Brazilian major cities. In: *Far East Journal of Psychology and Business*, vol. 5, nº 1, 2011, pp. 1-22.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRAGA, Denise da Silva. **A Sexualidade no Currículo da Escola Fundamental**: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2004.
- BRITO, Mozar J. & ROSA, Alexandre R. **Ensaio Sobre a Violência Simbólica nas Organizações**. In: *Organizações e Sociedade*, vol. 16, nº 51, 2009, pp. 629-646.
- BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BULLOUGH, Vern L. **The Contributions of John Money**: a personal view. In: *The Journal of Sex Research*, vol. 40, nº. 3, 2003, pp. 230–236. Disponível em *JSTOR*, www.jstor.org/stable/3813317. Acessado em 12 de agosto de 2018.
- BUTLER, Judith. **Críticamente Subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael. *Sexualidades Transgresoras*. Uma antologia de estudos queer. Barcelona: Icària editorial, 2002, pp. 55-81.
- _____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- _____. **A Vida Psíquica do Poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARVALHO, Flávio J. **O Ensino de Filosofia entre Foucault e Deleuze: por uma pedagogia do conceito como proposta de resistência.** In: II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Cidade do México, v. I, 2015, pp. 940-951.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **As Resistências ao Poder em Michel Foucault.** In: *Trans/Form/Ação*, Marília, vol. 24, nº. 1, 2001. pp. 237-248.

CHEVALLIER, Philippe. **A Origem Religiosa do Poder Moderno em Michel Foucault.** In: LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo (et. al., org). *Max Weber e Michel Foucault: paralelas e intersecções.* São Paulo: EDUC, 2018, pp. 217-235.

CÔRTEZ, Mariana. **Weber e Foucault: origens religiosas da modernidade.** In: LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo (et. al., org). *Max Weber e Michel Foucault: paralelas e intersecções.* São Paulo: EDUC, 2018, v. 1, pp. 131-151.

COSTA, Jurandir Freire. **A Inocência e o Vício.** Estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10/dez/1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>, acessado em 22 de julho de 2019.

DERRIDA, Jacques (org.). **A Religião: o seminário de Capri.** São Paulo: Liberdade, 2018.

EPP, Juanita Ross. **Escuelas, Complicidad y Fuentes de la Violencia.** In: _____ & WATKINSON, A. M. *La Violencia en el Sistema Educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños.* Madrid: La Muralla, 1999, pp. 15-47.

FALCO, Raphael. **The Erotic Sacrament: Max Weber and Georges Bataille.** In: *Max Weber Studies*, vol. 7, nº 1, jan/2007, pp. 13-36.

FARIA, José H. & MENEGHETTI, Francis K. **A Instituição da Violência nas Relações de Trabalho.** José H. Faria. (Org.) *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais.* São Paulo: Atlas, 2007.

FAUTO-STELING, Anne. **Dualismos em Duelo.** *Cadernos Pagu*, n. 17-18, 2002, p. 9-79.

FLYNN, Thomas. **Sartre, Foucault, and Historical Reason.** A Poststructuralist Mapping of History (vol. 2). Chicago: University of Chicago Press, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits.** Paris: Gallimard, 1994. 4 volumes.

_____. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France (1970). São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A Sociedade Punitiva:** curso no Collège de France (1972-1973) /São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. I, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Vol. II, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France (1980-1981) /São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GROSSI, Miriam. “**Identidade de Gênero e Sexualidade**”. *Antropologia em Primeira Mão*, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é Par**. Gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

_____. **Ser ou Estar Homossexual**: dilemas de construção de identidade social. In: PARKER, Richard & BARBOSA, Regina Maria. (orgs.) *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, p. 136-145.

HOOKS, Bell. **O Feminismo é Para Todo Mundo**: políticas arrebatadoras, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JARDIM, Fabiana. **Dor em Todo Lugar**: atualidade de Max Weber e Michel Foucault para interrogar (e alargar) a experiência política do presente. In: LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo (et. al., org). **Max Weber e Michel Foucault**: paralelas e intersecções. São Paulo: EDUC, 2018, pp. 347-377.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações Sobre Identidade de Gênero**: conceitos e termos. 2ª Ed. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%80NERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acessado em 17 de março de 2018.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo (et. al., org). **Max Weber e Michel Foucault**: paralelas e intersecções. São Paulo: EDUC, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade/organização Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. –(Argos).

LÖWITH; Karl. **O Sentido da História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

JÚNIOR, Mauro Ponciano Soares. In: **Questões de Gênero e Sexualidade: direitos humanos e acesso à cidadania**. (org) Glauber Salomão Leite. João Pessoa, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. In: *Arte & Ensaios*, nº. 32, dezembro/2016, pp. 123-151.

MACRAE, Edward. **A Construção da Igualdade**: identidade sexual e política no Brasil da “Abertura”. Campinas: UNICAMP, 1990.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola**: A construção de uma cultura democrática. Doutorado em Psicologia Social, Universidade de Brasília – UNB, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARTEL, Frédéric. **No Armário do Vaticano**: poder, hipocrisia e homossexualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

MEYER, Dagmar E. E. **Gênero e Educação**: teoria e política. In: Guacira Lopes Louro; Jane Felipe Neckel; Silvana Vilodre Goellner. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 9-27.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 1, n. 29, 2009.

_____. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP, 2017. (Série Cadernos de Diversidade: 6).

_____. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOORE, Barrington. **Poder Político e Teoria Social**. São Paulo: Cultrix, 1972.

MUNIZ, Durval. **A Pastoral do Silêncio**: Michel Foucault e a dialética revelar e silenciar no discurso cristão. In: *Bagoas*, Natal: UFRN, v.5, n. 06, 2011, pp. 69-89.

NIETZSCHE, F. **O Anticristo & Ditirambos de Dionísio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, Arilson Silva de. **A Indologia dos Mlecchas**. A Índia entre orientalismos opostos: a indofobia franco-britânica e a indomania transeuropeia germânica. Tese de Doutorado em História, Universidade de São Paulo, 2011.

RANKE, Leopold von. **Historia de los Papas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Alexsandro. “**A Quem Pertence Esse Corpo?**”: religião e esterilização do corpo bicha. In: *Periódicus*, Bahia: UFBA, v. 1, nº7, maio-out/2017, pp. 354-371.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Dilemas do Nosso Tempo**: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 26, nº 1, 2001, pp. 13-32.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, jul-dez/1995, pp. 71-99.

SENELLART, Michel. **As Artes de Governar**: do *regimen* medieval ao conceito de governo. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **Situação dos Cursos**. In: FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. pp. 495-538.

SHLAIN, Leonard. **Leonardo's Brain**: understanding da Vinci's Creative Genius. Connecticut: Rowman & Littlefield, 2014.

SIMÕES, Júlio Assis. **Homossexualidade Masculina e Curso da Vida**: pensando idades e identidades sexuais. In: PISCITELLI, A. et.al. (orgs.) *Sexualidade e Saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SOUZA, Eloísio M. & PEREIRA, Severino J. N. **As Categorias Identitárias que (Re)Produzem Discriminações**: estudo da discriminação exercida por gays. In: *Anais do XXXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós Graduação em Administração*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SZAKOLCZAI, Árpád. **Retomando Weber e Foucault**: as raízes religiosas da Modernidade e do Renascimento. In: LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo (et. al., org). *Max Weber e Michel Foucault: paralelas e intersecções*. São Paulo: EDUC, 2018, pp. 189-216.

VAGNER, Matias, Ribeiro. **Homofobia e Educação Sexual na Escola**: Percepções de homossexuais no ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, 2005, p. 137-152.

WEEKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 1, Brasília: UnB, 1999.

_____. **A “Objetividade” do Conhecimento nas Ciências Sociais**. In: COHN, Gabriel (org.). *Max Weber*. Sociologia. São Paulo: Ática, 2003, p.79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais: 13)

_____. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Sociologia das Religiões**. São Paulo: Ícone, 2015.