



ESCOLA, HOMOSSEXUALIDADES E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Fabiana A. de Castro Sena

Embora tenhamos passados por grandes mudanças desde o século XIX, à mulher ainda cabe o espaço privado e ao homem o espaço público. Essas posições fundamentam-se em valores socioculturais que atribuem lugares distintos aos gêneros. Muito desse fundamento se baseia ainda em categoremáticas da Ciência, e com a forte colaboração das literaturas de autoajuda que difundem e norteiam esse saber “no senso comum”.

Walkerdine (1995) fundamenta-se em relatos de professor@s sobre seus alun@s em 26 escolas inglesas e ressalta a interferência de teorias do desenvolvimento para reproduzir e justificar de alguma forma as discriminações de gênero. Não só a Ciência reproduz estereótipos sobre as estruturas de formação psicogenéticas, mas também, a escola e @s demais professor@s reforçam esses estereótipos.

Para exemplificar usarei de um relato pessoal de uma cena vivenciada por mim no âmbito de meu trabalho na instituição escolar.

Em certa reunião pedagógica realizada semanalmente em minha escola, dirigida pelas coordenadoras acerca dos trabalhos desenvolvidos por professores de outras unidades escolares da rede a qual pertenço. Uma das coordenadoras lança a seguinte frase sobre uma professora que participa com seus alunos das aulas de Educação Física: “Ela joga futebol com as crianças... mas eu até sei o por que...” (risos). (Fabiana)

A presente insinuação que fez a coordenadora sugeria claramente a orientação sexual dessa professora. Fazendo uma tosca relação entre: Futebol-Masculino, logo, Mulher-Futebol (homossexual). O riso das demais “colegas” de trabalho confirmam a legitimidade deste olhar enviesado e heteronormativo, que atribui às características socialmente construídas uma pretensa justificativa “natural”.



Esse tipo de comportamento em relação à orientação sexual de professor@s é também verificado em pesquisas de âmbito nacional, com valores expressivos conforme tabela 1, sobre quem viu ou soube de algum professor humilhado na escola por ser homossexual.

Tabela 1 – Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: professor ter sido humilhado

	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
Por ser HOMOSSEXUAL	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
	16,3%	12,9%	13,7%	19,7%	11,2%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009.

Em nossa sociedade, são consideradas características femininas: sensibilidade, meiguice, fragilidade, cooperatividade, entre outros aspectos. Aos homens cabem como características, racionalidade, força, competitividade, coragem entre outros aspectos também. E, a um menino que não possua as esperadas características, poderá ser chamado de “mulherzinha”, “mariazinha”, dentre tantos outros adjetivos correlatos à mulher, o mesmo ocorre com a mulher quando esta não corresponde aos padrões performativos impostos a seu gênero. Esta é uma das formas de coerção que o grupo social impõe para que se mantenha o comportamento esperado pelo padrão estabelecido para o seu gênero (LOURO 2001).

O corpo não é apenas materialidade para imposição do gênero. Como construto cultural ele é efeito de poder, como um efeito mais produtivo de poder. Uma vez que o sexo seja entendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser dissociada da materialização daquela norma regulatória. O sexo é viabilização, por meio dele, que qualificamos um corpo para a vida no interior do mundo e da inteligibilidade cultural.

Para Butler (2001, p.155) “o que está em jogo nessa reformulação da materialidade dos corpos é o seguinte”:

A remodelação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica de poder, de tal forma que a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais;



- O entendimento da performatividade não como ata pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange;
- A construção do sexo não mais como um dado corporal sobre qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos;
- Repensar o processo pelo qual uma norma corporal é assumida, apropriada, adotada: vê-la não como algo, [...] que se passa com *um sujeito*, mas ao invés disso, que o sujeito, o “eu” falante, é formado em virtude passado por esse processo de assumir um sexo; e
- Uma veiculação desse processo de “assumir” um sexo com a questão da *identificação* e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações (BUTLER, 2001, p.155 - grifos da autora).

As relações sociais entre os sexos e as questões que as permeiam constituem um arcabouço ideológico e hierarquizam as pessoas e colocam-nas em posições hierarquizadas. A forma como estão configuradas as relações em nossa sociedade, apesar dos avanços, os valores dominantes colocam não só as mulheres em uma condição de subordinação, como também aos homossexuais, pois as diferenças biológicas são transformadas em desigualdades sociais de fato.

Cabe à manutenção desse *status quo* não só os fatores estruturais, mas aos agentes do próprio fenômeno que procuramos sondar. A fabricação de nosso corpo e das formas simbólicas com as quais construímos o mundo está em concordância com ele, pois dele derivamos; o que de certo modo conspiramos à sua perpetuação.

Desde 1970 Bourdieu mostrou que a escola é uma força conservadora. Com o objetivo de mostrar a força libertadora que ela certamente pode ser. Hoje, parece-me necessário mostrar que o estado existente às relações entre os gêneros foram também constituídos pelas instituições escolares, assim como, com a contribuição dos próprios agentes dominados.



A expressão desta dominação pode ser vista nos relatos de meus entrevistados em vários momentos. A fim de clarear o que dizemos, cito a seguinte afirmação de A1:

Sempre segui o modelo do aluno aplicado, né. Do aluno comprometido, do responsável, que procura sempre chegar no horário, é... Que presta atenção na aula, que não atrapalha, utilizando uma definição do Foucault (acho que é) “um corpo dócil” (riso). Era bem esse tipo de aluno mesmo. Para os professores era uma maravilha, pra mim também, né, nunca me incomodei em ser assim.

No artigo intitulado *The making of the boy: meditations on what Grammar school did with, to, and for my body*, Corrigan¹ (1991) relata suas experiências, algumas lembranças dolorosas, demonstrando em como a escola pratica a Pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. O autor mostra o processo de construção de uma masculinidade, legitimada em violência consentida (exercida dos mais velhos para os mais jovens), forjadas no esporte, na competição. Para ele, são feitos investimentos no corpo e sobre o corpo.

Ambas as situações são correlatas, mesmo ocorrendo em diferentes épocas e lugares. Elas caracterizam uma “auto-violência” que Bourdieu chama de violência simbólica, “[...] violência *censurada e eufemizada*, isto é, desconhecida e reconhecida” (BOURDIEU, 2009, p.211- grifos do autor), portanto, legítima.

Ainda que seja verdade que a violência simbólica é a forma mais branda e larvada que a violência toma quando a violência aberta é impossível, compreende-se que as formas simbólicas da dominação tenham progressivamente se enfraquecido à medida que se constituíam os mecanismos objetivos que, tornando inútil o trabalho de eufemização, tendiam a produzir as disposições “desencantadas” que seu desenvolvimento exigia (BOURDIEU, 2009, p.224).

¹CORRIGAN, Philip R. D. *The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body*. In: GIROUX, Henry. **Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics**. New York: State University of de New York Press, 1991, p.196-216.



A violência simbólica como desconhecida e legítima “[...] se opõe à tomada de consciência do arbitrário que desapossa os dominantes de uma parte de sua força simbólica ao abolir o desconhecimento” (BOURDIEU, 2009, p.224).

Embora a ação pedagógica explícita seja caracterizada por aquela que enche os relatórios e as páginas de planejamento, o investimento mais profundo dessa ação se encontra na formação de homens e mulheres, pois as “investidas” são para identificar, discernir o quanto @s alun@s se aproximam ou se distanciam da norma. Sem dúvida, as marcas que possuímos da escola, não tangem os conteúdos programáticos, mas sim, as situações cotidianas que vivenciamos em seu interior, com @s coleg@s, com @s professor@s. Marcas que incorporadas coadunam na formação do *habitus*.

A diáspora pode ser percebida em casos como os que interpretamos. Onde àquel@s que não pertencem ao campo do sexual normativo mostramos mais facilmente o processo de escolarização dos corpos e os investimentos na construção de uma heteronormatividade.

Pra mim colocar um momento pelo menos onde eu deveria estar jogar futebol com os meninos, talvez eu soubesse, talvez não com certeza, eu já sabia, já tinha ideia de que o lugar onde eu deveria estar era outro, né, não ali no meio das meninas conversando, brincando, pulando corda e jogando elástico. Não era esse, né. Eu queria buscar. Mas como eu disse antes, naquele momento eu acho que isso num era calculada, sabe que devia ficar com os meninos porque as pessoas vão me ver diferente. Acho que eu buscava uma coisa diferente, não era calculado, assim. Hoje eu vendo de fora, longe sim. O tempo passou, eu estava buscando um espaço, onde eu deveria estar. Acho que é isso (A2).

O recente estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar², organizadas de acordo com as áreas temáticas étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Faculdade de Economia, Administração e

² Utilizaremos a sigla ADAE quando nos referirmos a citada pesquisa.



Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), teve como objetivo

[...] a mensuração de situações de discriminação no ambiente escolar, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a própria educação para a diversidade (MAZZON, 2009, p.4).

A citada *survey* teve como público alvo: escolas públicas estaduais, municipais, urbanas e rurais de toda a Federação. Foram entrevistados alunos, professores diretores, funcionários escolares e familiares pertencentes ao Conselho Escolar ou Associação de Pais e Mestres (APM).

Destaco aqui, alguns dados que nos interessam, com vista a abordar nossa temática.

Essa pesquisa evidenciou que o grupo de respondente apresenta predisposição a manter algum grau de distância em relação aos grupos pesquisados. Sendo que o segundo maior percentual (98,9%) está relacionado ao grupo homossexual. No que tange o índice de Distância Social os valores são expressivos atingindo 72% (Cf. tabela 2).

Tabela 2 - Distância social em relação a uma pessoa homossexual por público-alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu/minha filh@ se casasse com el@. /Casaria com el@	4,0%	5,7%	2,0%	1,4%	2,5%
Aceitaria que meu/minha filh@ namorasse com el@. /Namoraria com el@	1,1%	2,4%	1,3%	1,2%	2,0%
Convidaria/ aceitaria que estudasse em minha casa	12,6%	9,6%	11,9%	14,1%	20,1%
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	23,4%	22,4%	38,1%	23,4%	25,2%



Aceitaria como alun@/colega na sala de aula	9,0%	45,5%	21,1%	38,9%	21,8%
Aceitaria como aluno da escola	49,9%	14,3%	25,6%	20,9%	27,9%
Sem resposta	/	0,1%	/	0,1%	0,5%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009

Verificamos que as atitudes preconceituosas declaradas por meus entrevistados, assim como pelos entrevistados pela equipe do ADAE, são em níveis simbólicos e menos explícitos como com outros elementos discriminatórios.

A1 declarou:

É... O tipo de rejeição que eu enfrentava, é que eles não queriam brincar de comigo, assim de jeito nenhum, sabe, e eu lembro que eu ia atrás, sabe, assim na hora do recreio, né, sabe, no pátio eu ficava correndo atrás deles, sabe, eu ficava querendo um pouco dá atenção deles, querendo me socializar com eles, mas não, eu tinha (tosse), eu tinha uma rejeição muito grande sabe, eles não queriam saber de mim, é em relação as meninas, né, eu também tinha uma rejeição assim, no sentido de que elas tinham na mente, assim com 6 anos de idade, ainda na pré-escola, um padrão, pro que é ser homem.

O que nos leva a inferir que o preconceito em relação à orientação sexual é ainda demasiado mascarado. E é confirmado por nosso entrevistado na seguinte passagem de seu relato:

Esse preconceito continua se manifestando sim e de forma mais velada né, eu considero assim. [...] Não sei, às vezes, eu fico em dúvida, se não é coisa da minha cabeça, mesmo sabe, se é produto de todas as minhas experiências frustrantes que eu tive ao longo de toda uma vida, fico em dúvida. Mais eu acho que se manifesta de forma velada porque você percebe, sabe, um olhar enviesado de um lado, né, você vai conversar com uma determinada pessoa você percebe que ela fica toda insegura ali, né, às vezes, alguém, às vezes, você encontra com alguém, mesmo que seja de longe, você avista alguém, aí essa pessoa, ela te vira o rosto, principalmente se ela está, com outra pessoa, ou, um outro amigo, ou um outro colega, de um outro curso dando a impressão que ela tem vergonha de você, tem vergonha que você faça o mesmo curso que ela, e não quer que essa outra pessoa te conheça, saiba, né ...tem algum tipo de vínculo, algum tipo de relação, esse tipo de



coisa, jeito de falar, diferente, né, e diferente pra pior na minha visão.

O preconceito por orientação sexual se realiza em nível simbólico, e se materializa em práticas discriminantes fundamentadas em capitais simbólicos (Cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação à orientação sexual

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Pessoas homossexuais não são confiáveis	4,1%	4,2%	13,2%	25,2%	17,5%
Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais	9,8%	13,3%	21,4%	35,3%	22,2%
Uma lésbica é mais aceita na escola do que um <i>gay</i>	19,9%	20,6%	25,2%	34,2%	26,7%
Os alunos homossexuais não são normais	2,2%	3,0%	12,0%	21,1%	14,4%
Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina	17,9%	19,2%	29,7%	36,4%	31,8%
As escolas deveriam demitir os professores homossexuais	2,6%	2,5%	9,7%	18,2%	12,2%
Eu não aceito a homossexualidade	10,9%	10,6%	20,5%	26,6%	20,3%
Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais	1,80%	1,7%	6,9%	17,6%	10,6%
Caso exista um homossexual na sala de aula, os pais devem transferir seu filho de escola.	1,1%	0,5%	4,3%	13,4%	7,2%
Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola	1,4%	50,0%	5,3%	13,8%	7,1%
A homossexualidade é uma doença	13,6%	11,8%	23,4%	23,2%	28,2%
Os professores que não são <i>gays</i> são mais respeitados pelos estudantes	26,2%	29,3%	37,3%	44,9%	38,8%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009



Em relação às práticas discriminatórias conhecidas pelos respondentes, foi verificado para cada grupo pesquisado (alun@s, professor@s, funcionári@s) que o “maior nível de conhecimento para aquele para qual se observou o menor nível de conhecimento sobre tais práticas” (MAZZON, 2009, p.39-40).

Os resultados indicam que preconceito e a discriminação latente nas escolas resultam muitas vezes em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. As práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, mas atingem também a professores e funcionários (MAZZON, 2009, p.40).

Os maiores índices médios de situações discriminatórias sofridas por alun@s por pertencerem a um determinado grupo social são observados nos seguintes grupos social, negro (19%), pobre (18,2%) e homossexual (17,2%).

Os resultados obtidos sobre a pergunta: “**viu ou soube de algum aluno na escola ter sido humilhado**” (Cf. Tabela 4) e “**viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido agredido fisicamente**” (Cf. Tabela 5), revelam resultados preocupantes e a emergência de providências políticas, educacionais e legais, no que tange o trato das “minorias”.

Tabela 4 - Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido humilhado

	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
Por ser HOMOSSEXUAL	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
	39,9%	29,4%	24,1%	35,6%	19,3%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009.

Tabela 5 – Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido agredido fisicamente

	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
Por ser HOMOSSEXUAL	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
	16%	10,3%	10%	18,7%	7,9%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009.



Os resultados da pesquisa indicam que há não somente preconceito e predisposição a evitar a proximidade com certos grupos sociais, como também o conhecimento da ocorrência de situações de *bullying* na escola, onde indivíduos são humilhados, agredidos fisicamente ou acusados de forma injusta pelo fato de pertencerem a um determinado grupo social. [...] Nota-se que o conhecimento dessas situações é maior entre os alunos da escola e menor entre os pais (IBIDEM, 2009, p.40).

O desconhecimento dos pais a respeito dessas situações não é tão absurdo, pois os agentes considerados homossexuais tendem a silenciar-se, uma vez que assumir a violência é de certo materializar considerações simbólicas não dominantes.

Conclusão

Inicio esta conclusão com uma citação de Ribeiro (2000, s.p, com grifos meus),

[...] é preciso desenvolver a ideia de que a democracia não é só um regime político, mas um regime de vida. Quer dizer que o mundo dos afetos deve ser democratizado. É preciso democratizar o amor [...]; a amizade; o contato com o desconhecido: tudo o que na modernidade fez parte da vida privada. É preciso democratizar as relações de trabalho [...]. A democracia só vai se consolidar, [...] quando passar das instituições eleitorais para a vida cotidiana. É claro que isso significa mudar, e muito, o que significa democracia. Cada vez mais ela terá a ver com o respeito ao outro.

Falar em democracia é ter definido o papel da instituição escolar na sociedade, e sua função, considerando a “[...] contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes [...]” (BOURDIEU, 2007, p.295).

“O essencial que a Escola transmite é adquirido” (BOURDIEU, 2008, p.65). Fixadas por taxinomias explícitas e padronizadas sob esquema dualista que ela transmite (e inculca na memória sob a forma de saberes restituído) no



“[...] lugar dos esquemas práticos de classificação, sempre parciais e associados a contextos práticos” (BOURDIEU, 2008, p.66).

Ao organizar as preferências práticas em torno de taxinomias explícitas e dualistas ela torna possível o controle simbólico dos princípios práticos do gosto, portanto, virtual e confinada em uma pedagogia racional que “[...] tende a transformar em um corpo doutrinal de normas e fórmulas explícitas e explicitamente ensinadas, mais frequentemente negativas que positivas” (BOURDIEU, 2008, p.66).

Engendradas nas lutas cotidianas entre as classes, que as estratégias ideológicas extraem sua eficácia e aparência ao naturalizar diferenças reais, ou desigualdades de fato, convertendo as diferenças sociais ou de modos de aquisição da cultura em diferenças naturais. Eis aqui a razão à qual as maneiras ou gostos são pretextos de uma luta permanente de modo que, não existe “[...] enunciado neutro já que todos os termos designam as disposições opostas, podendo ser considerados encomiásticos ou pejorativos, conforme se adota a seu respeito o ponto de vista de um dos grupos opostos” (BOURDIEU, 2008, p.67).

Portanto, é no poder que dá sobre @s outr@s que a eficácia simbólica pode encontrar seu princípio, principalmente sobre o corpo e sua crença, na capacidade reconhecida de agir por diversos meios.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.



LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAZZON, José Afonso (coord). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**: sumário dos resultados da pesquisa. São Paulo: MEC; INEP; FIPE, 2009.

RIBEIRO. Renato Janine. **Folha de São Paulo**, MAIS!, 31/12/2000.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995, p.207-226.