



**SIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA E HETERONORMATIVIDADE NO CONTEXTO
DA PRÁTICA CURRICULAR**

**SIGNIFYING VIOLENCE AND HETERONORMATIVITY IN THE CONTEXT
OF CURRICULUM PRACTICE**

LEITE, Miriam S.

Professora adjunta
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino
Programa de Pós-Graduação em Educação



RESUMO

Discutem-se, neste artigo, os movimentos de significação da violência identificados em estudo de caso realizado em uma escola pública da rede de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Aborda-se, mais especificamente, a naturalização dos atos de discriminação decorrentes da heteronormatividade prevalente no espaço investigado, que levava à exclusão de tais situações na nomeação da violência, pela maior parte dos seus sujeitos. Em diálogo com Marília Sposito, nos seus estudos sobre a violência na educação, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para pensar identidade e significação discursiva, e Judith Butler, para duvidar dos sentidos de gênero e de sexo afirmados nos enunciados em análise, conclui-se que a restrição semântica percebida na significação da violência, ao não incorporar tais discriminações, implicava e estava implicada na conservação dos padrões de heteronormatividade que restringem os modos aceitáveis do feminino e do masculino na nossa sociedade.

Palavras-chave: homofobia - contexto da prática – heteronormatividade - violência escolar-teoria do discurso.

ABSTRACT

This article discusses movements signifying violence identified in a case study conducted in a public school of the primary school system of the city of Rio de Janeiro. It refers, more specifically, to the naturalization of acts of discrimination resulting from the heteronormativity prevailing in the investigated area, which led to the exclusion from such situations in naming violence, by the greater part of their subjects. In a dialogue with Marília Sposito, in her studies of violence in education, Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, considering identity and discursive signification, and Judith Butler, for doubting the meanings of gender and of sex affirmed in the enunciations being studied, it's pointed out that the semantic restriction perceived in signifying violence, when not incorporating such discriminations, involved and was involved in preserving standards of heteronormativity that restrict the acceptable modes of the feminine and masculine in our society.

Key-words: homophobia - context of practice – heteronormativity - school violence - theory of discourse.

1. INTRODUÇÃO

A violência homofóbica tem números assustadores no Brasil: 190 assassinatos em 2008, um a cada dois dias, segundo *Relatório Anual do Grupo Gay da Bahia* (2009). Lamentavelmente, a escola não se coloca à parte desse quadro: nos últimos anos, pesquisas diversas – como, por exemplo, a *Pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar*, realizada, em nível nacional, pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica/INEP/MEC (2009), ou a pesquisa, também de abrangência nacional, *Diversidade sexual e homofobia no Brasil* (Fundação Perseu Abramo, em parceria com o Instituto Rosa Luxemburgo; 2009) – têm se sucedido na constatação da presença da homofobia no espaço escolar, reforçada e atualizada de modo sistemático nas suas práticas cotidianas, pelas quais, a princípio, todos passamos anos significativos das nossas vidas. Contudo, se as pesquisas nos chegam repletas de tão más notícias, sua realização mesma justifica comemoração: finalmente, a homofobia se torna preocupação de educadores, pesquisadores e gestores das políticas públicas educacionais. Ainda no início dos anos 2000, Leite (2006, p. 86-87) realizou levantamento acerca dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, no período de 1994 a 2002, identificando apenas três que abordavam a temática da homossexualidade na escola. Chegamos ao final da década, entretanto, com espaço garantido para essas reflexões: desde 2006, a ANPED conta com grupo de trabalho que se dedica especificamente a esse campo de discussão, o gt *Gênero, sexualidade e educação*.

O presente artigo pretende contribuir com esse crescente e fundamental debate acadêmico, focando a questão da significação da violência, no contexto da prática curricular (BALL, 1994, 1997), que frequentemente exclui do seu escopo semântico práticas homofóbicas, naturalizadas que são como brincadeiras infanto-juvenis. Com esse propósito, retomo registros do estudo de caso que resultou na minha tese de doutorado (LEITE, 2008), dialogando com Sposito, nos seus estudos sobre a violência na educação, Laclau & Mouffe, para pensar identidade e significação discursiva, e Butler, com quem duvido dos sentidos de gênero e de sexo afirmados nos discursos registrados pela pesquisa.

O estudo de caso que motivou esta reflexão teve cunho etnográfico e abordou o dia a dia de uma escola pública da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro – aqui referida como EM – que atendia do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, em área da cidade considerada de risco moderado (posto que se pretendeu discutir questões de indisciplina e violência geradas mais diretamente pela escola do que pelo seu entorno).

Durante o ano letivo de 2006, fiz observação sistemática dos diversos espaços da escola (secretaria, sala dos professores, pátio, corredores, refeitórios, sala de leitura, sala de vídeo, hall interno, portão), das reuniões (centros de estudos, reuniões de pais, conselhos de classe), das aulas (Artes, Ciências, Francês, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, em quatro turmas de oitavo e nono ano, nos turnos da manhã e da tarde), além de entrevistas (gestoras, professores, inspetora, mãe representante, mãe e avó “amigas da escola”, alunos) e pesquisa documental (documentos diversos da instituição pesquisada).

De acordo com os dados das fichas de registro dos alunos, a escola atendia a uma maioria de filhos de porteiros, taxistas, vendedores, entre outras ocupações congêneres, em termos de remuneração e prestígio social, moradores de bairros próximos à escola. Esse mesmo levantamento revelou também uma minoria de moradores de favelas próximas, assim como um percentual também minoritário de filhos de profissionais com formação universitária, como professores e advogados.

2. SENTIDOS PARA A VIOLÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL

A revisão bibliográfica que informou o estudo de caso aponta que, a partir da década de 1990, decresce o número de reflexões que especificam a questão da indisciplina discente como seu tema central, enquanto aumentam os trabalhos voltados para o problema da violência nas escolas (LEITE, 2008, ABRAMOVAY & RUA, 2003, TIGRE, 2002). Percebe-se, na leitura desses trabalhos, que muitas situações anteriormente tratadas como atos de indisciplina passam a ser nomeadas como casos de violência escolar.

Pode-se relacionar esse deslocamento discursivo com a conjuntura social mais ampla, em que as questões de violência ganham, naquele momento, crescente visibilidade. Entretanto, a pesquisa na EM mostrava que essa resignificação não era consensual, nem tampouco se definia apenas em nível macrossocial: entre os alunos e profissionais do ensino entrevistados e observados, predominava o sentido mais conservador da violência, referido ao crime e à marginalidade, o que parecia responder a questões daquela contingência. Preconceito e discriminação eram frequentes no espaço pesquisado, sem, no entanto, serem entendidos como manifestações de violência, o que parecia implicar considerá-los menos graves.

Sposito (2001) observa que a tematização da violência relacionada com os espaços escolares, tanto pela mídia, quanto pela academia, é parceira do processo de redemocratização do país. Em um primeiro momento, no início da década de 80, o foco esteve voltado para questões relativas à insegurança física das escolas, como problemas de depredação e invasão para roubo dos seus bens materiais ou outras finalidades criminosas. Não se questionavam, então, as formas de sociabilidade que ali tinham lugar, mas já se esboçavam críticas a “práticas internas aos estabelecimentos escolares produtoras da violência” (IBID., p. 4), considerando-se, sobretudo, a problemática do fracasso escolar de grande parte das populações pobres que mais e mais chegavam às escolas. Já se percebem, portanto, primeiros movimentos de ampliação do significado atribuído ao termo violência no campo educacional.

No final dessa década, o tema da segurança ganha força no debate público, não apenas referido à escola, como à sociedade em geral. No caso da instituição escolar, passa a ser abordado pela mídia em seus casos mais espetaculares, enquanto a pesquisa acadêmica amplia e complexifica suas análises, incluindo as questões de sociabilidade e de interação discente e docente. Estudos sobre o ambiente escolar apontam, então, mudanças nos padrões da violência observada, com destaque para a intensificação das agressões físicas interpessoais e generalização da violência verbal, o que inclui a figura do professor, tanto como vítima, quanto como agressor. Percebe-se também que a violência interpares não é exclusividade das camadas mais empobrecidas da população, o que reforça o questionamento da associação da pobreza à violência, um dos sentidos fortes desta última.

Assim, para além do reconhecimento dos fenômenos da violência cotidiana sofrida pelos moradores da periferia absorvidos em graus diferenciados pela escola, os estudos tendem a apontar uma forma de sociabilidade entre os pares, ou entre o mundo adulto e o juvenil, marcada pelas agressões, tendendo a se aproximar da noção de incivilidade trabalhada por vários autores que examinaram a violência escolar na França [...] (IBID., p. 14).

Em nota, a autora cita o teórico francês Eric Debarbieux para definir a noção de incivilidade, que “recobre uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos, nas agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas frequentes irrupções de desordem nos estabelecimentos escolares” (IBID., p. 24). Ressalva, contudo, que o sentido produzido por esse construto pode ser problemático, na medida em que tende a favorecer o enfoque em apenas um dos pólos da situação: o comportamento discente.

Nesse sentido, confirmando as revisões bibliográficas já citadas, Arroyo (2007, p. 789) também adverte que a ampliação semântica da palavra violência traz para seu campo de

significação “condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas”, o que pode trazer problemas.

A cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria *alunos violentos* introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos (IBID., p. 789-790).

Embora não privilegie o enfoque discursivo na sua reflexão, os argumentos de Arroyo trazem interessante pista para se pensar os processos de significação presenciados na EM. Ao mencionar o antagonismo “violento” *versus* “não violento” e as implicações semânticas dessas identificações (no primeiro caso, associação com o brutal, o intolerável, o que deve ser eliminado da sociedade), o autor aponta para o que pode ser lido como uma *diferença constitutiva* – o violento, que pretende se definir por oposição ao não-violento –, cuja discussão oferece elementos de interesse para a compreensão das dinâmicas discursivas em questão.

O entendimento da significação constituída em um sistema de diferenças tem papel central na teoria do discurso (LACLAU & MOUFFE, 2006), que fundamenta as análises apresentadas neste artigo. Nessa teorização – obviamente bem mais ampla do que os elementos aqui referidos, dada a extensão possível para este trabalho – o discurso é concebido como “um complexo de elementos no qual as relações jogam um papel constitutivo. Isso significa que esses elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas sim se constituem por seu intermédio” (LACLAU, 2005, p. 92; tradução pessoal do texto em espanhol). Remetendo-se a Saussure, a teoria do discurso afirma que não existem termos positivos, apenas diferenças: “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (id.). O *ser* é entendido como fechamento discursivo precário, sem o qual, no entanto, não seriam possíveis significados ou identidades, com permanência mínima que permitisse seu reconhecimento e atuação enquanto tal, isto é, enquanto significados ou identidades.

Laclau enfatiza que os limites do significado/identidade são instáveis e sempre provisórios, dado que as fixações de sentido que os constituem são alvo de disputa entre os sujeitos implicados, podendo adquirir alguma estabilidade, em circunstâncias determinadas, porém jamais se estabelecer de modo definitivo.

Para apreender conceitualmente essa totalidade, devemos apreender seus limites, quer dizer, devemos distingui-la de algo diferente de si própria. [...] com respeito ao elemento excluído, todas as outras são equivalentes entre si – equivalentes em seu rechaço comum à identidade excluída (IBID., p. 93).

As lutas sociais pela fixação de sentidos são teorizadas por Laclau & Mouffe em termos de *articulação hegemônica*, que, entre outros aspectos, se caracteriza pela busca, por parte de uma diferença – por sua vez, tampouco plenamente constituída – de representação de uma totalidade, o que se torna possível a partir da constituição de cadeias de equivalência e operações metonímicas de universalização de sentidos/identidades particulares. As cadeias de equivalência supõem a “claudicação parcial da particularidade, destacando-se o que todas as particularidades têm, equivalentemente, em comum” (IBID., p. 104). Não se trata de unificação ou homogeneização que elimine outras diferenciações, mas, sim, de secundarização provisória e estratégica das demais diferenças, diante da necessidade de se afirmar algum limite identitário/de significação. “As duas condições para uma articulação hegemônica são, portanto, a presença de forças antagônicas e a instabilidade das fronteiras que as separam” (LACLAU & MOUFFE, 2006, p. 179; tradução pessoal de texto em espanhol). As forças antagônicas são entendidas, nesse caso, como um *exterior constitutivo*, na medida em que motivam as cadeias equivalenciais que criam as identificações e fronteiras citadas.

Todas essas formulações se construíram no âmbito da ciência política, referidas a movimentos sociais mais amplos do que a particularidade aqui tratada. O que se propõe é a recontextualização dessa teorização, para se pensar as dinâmicas de significação da violência percebidas em um cotidiano escolar específico. Como afirma Howarth, também estudioso da teoria do discurso na Universidade de Essex, o foco dessa perspectiva está na discussão de “como, em que condições, e por que razões, discursos são construídos, contestados e transformados” (2000, p. 131; tradução pessoal de texto em inglês), o que entendo autorizar a apropriação que se segue.

Esclareço ainda que se opera aqui também com a concepção de *ciclo contínuo das políticas curriculares* (BALL, 1994; 1997), a partir da qual se entende o ambiente pesquisado como instância do *contexto da prática curricular*. Entre outros aspectos, ancorada em teorizações foucaultianas, essa concepção de política curricular traz um enfoque discursivo para os textos curriculares, no que se aproxima da perspectiva privilegiada na presente reflexão; contudo, é importante registrar o reconhecimento da distância entre a noção de discurso foucaultiana e aquela proposta pela teoria do discurso: embora não trabalhe com uma concepção representacionista da linguagem, Foucault distingue práticas discursivas e não

discursivas, no que se afasta de Laclau & Mouffe, que não reconhecem essa distinção. Não negam a existência do extralinguístico, porém destacam que a ele atribuímos sentido somente por meio da própria linguagem. Desse modo, tornam-se necessárias algumas adaptações da teoria do ciclo contínuo das políticas curriculares, que, entretanto, não a comprometem em seus aspectos fundamentais e não serão abordadas neste artigo.

3. VIOLÊNCIA E HOMOFOBIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR

A teoria do discurso, ao assumir uma concepção não representacionista da linguagem, reconhece a arbitrariedade, instabilidade e contingência semântica dos signos linguísticos, além de sua dimensão performática. Como o próprio termo já anuncia, a concepção representacionista afirma como função da linguagem a representação da realidade: palavras nomeiam, sentenças descrevem – a língua é um sistema de correspondência linear entre signos e entidades, sendo estas últimas anteriores à fala. Os teóricos do discurso não propriamente recusam a idéia de representação como função da linguagem, antes a consideram instável e insuficiente. Além de não reconhecerem distinção entre práticas discursivas e não discursivas, lembrando que somente temos acesso ao extralinguístico por meio do próprio discurso, afirmam que, mais do que nomear, a linguagem constitui a realidade que refere, pelos sentidos que constroi ao referi-la, e assumem os aspectos contingenciais e provisórios da significação discursiva, isto é, assumem, como Wittgenstein (1979), que *o significado está no uso*.

Para investigar os sentidos atribuídos à palavra violência no contexto em discussão, busquei, portanto, registrar suas diferentes utilizações, tanto por meio da observação, como também com a realização de entrevistas, em que coloquei a seguinte pergunta: “você percebe violência aqui na Escola?”.

Entre os profissionais de ensino, houve alguma variação nas respostas, porém predominou o entendimento de violência limitado às agressões físicas brutais e à criminalidade: desse modo, afirmava-se não haver violência na escola. Já entre os alunos, houve unanimidade absoluta: não havia violência na EM. Ficava claro, em seus depoimentos, que a palavra violência era também associada apenas a brutalidade e marginalidade, que, pelas minhas observações, não tinham mesmo ocorrência significativa.

P – Vocês sabem o que é *bullying*?

Anna (nomes fictícios criados pelos próprios alunos) – Eu não sei explicar, eu sei, mas não sei explicar.

P – Não sabe explicar não? Tenta explicar pro resto...

Anna – É você ficar falando mal, por exemplo, a Carol, ela é baixinha, aí a gente brinca com ela porque ela é baixinha, ‘Sua baixinha retardada!’, tipo assim...

P – Isso, e vira uma perseguição. Não é uma coisa de vez em quando, é uma coisa assim: aquele é o ‘pele’, as pessoas sempre pegam no pé dele...

Anna – Não, aqui não tem isso não. A gente só brinca, não é perseguição.

Carol – Que nem com o Hermes... [risos]

P – Que nem quem?

Carol – O Hermes. O pessoal brinca muito com ele.

Anna – Ele não gosta mesmo! Eu não ligo, mas ele sempre fica irritado quando alguém chama ele de ‘docinho’ [risos]

P – Ele não gosta?

Anna – Ele nunca falou nada, ele é um legume, cara! Um dia ele virou pra mim: ‘eu não gosto de você, garota chata!’. [risos] Virou pro Catatau e falou ‘Você é feio!’ [risos]

Pâmela – Ele, sei lá, é escroto... Aí pegam no pé dele...

Anna – Ele não fala nada e quando fala, fala besteira... [risos]

(entrevista com alunos do 8º ano)

O trecho acima representa de forma exemplar as respostas obtidas a essa pergunta nas entrevistas com os alunos. Aponta que práticas como o *bullying* não eram entendidas pelos alunos entrevistados como variações de violência. Afirmam inicialmente que não há *bullying* na Escola e, a seguir, começam de certa forma a praticá-lo ali mesmo, aparentemente, sem se dar conta do que faziam – todos riem do que dele se fala naquele momento, e o único responsável pela situação que vive é ele próprio, afinal, ele é “um legume”. Tratava-se de um menino um pouco menor do que os demais da sua turma e bastante retraído, que geralmente sentava sozinho em sala de aula; a cor da sua pele indicava que não frequentava praia, e sua introversão parecia marcar também sua postura corporal, arqueando-lhe os ombros do corpo já franzino; além da aparência que busquei descrever, seus modos pouco expansivos o faziam diferenciar-se dos outros meninos da sua turma; no recreio, entretanto, costumava se encontrar com dois ou três amigos de outras turmas, com aparência semelhante, e brincavam em cantos discretos da Escola, rindo e parecendo se divertir muito. Não consegui me aproximar desse aluno para dele ouvir algo sobre como vivia aquela situação, mas, pelas suas reações às “brincadeiras” dos colegas e pela própria fala dos alunos entrevistados, creio poder afirmar que ele não as entendia como brincadeiras. Era um menino capaz de interagir e de se divertir, porém talvez não do modo como a maioria da sua turma o fazia – sua *diferença* o tornava “um legume” aos olhos dos demais.

Esta não era a única situação em que a diferença se manifestou para a pesquisa em situações de violência. Exemplifico:

Pergunto para ele [Pedro, aluno da 6ª série] o que está acontecendo. Ele conta que ontem ‘jogou’ (não diz o que) em um garoto (me mostra qual, não é o que estava batendo nele), porque ele (falou também que a turma toda faz isso) o chamara de ‘viado’. Disse que não conseguiu dormir, porque ficava ouvindo a turma toda chamá-lo de ‘viado’. Disse que estuda nessa escola desde o CA e que sempre foi assim. Quer passar para o outro turno. Perguntei se ele falou com os responsáveis, a mãe disse que pensaria no assunto. Antes, tinha perguntado se ele já tinha falado com alguém na escola, ele disse que sim, muitas vezes, mas que ‘Eles não ouvem!’. [...] Perguntei à Marília [uma das gestoras] sobre esse menino, ela pareceu não dar importância à pergunta, dizendo rapidamente que ele era meio esquisito (terá sido estranho? Ou coisa parecida, o que interessa é que o primeiro movimento da resposta foi responsabilizar o próprio aluno) e que os outros às vezes implicam com ele.

(caderno de campo 1, observação do recreio)

Antes dessa conversa, havia presenciado um menino maior que dera um tapa na sua cabeça e tomara seu biscoito, mas a nossa conversa começou em função de outra agressão – física e verbal – que presenciei, envolvendo outros alunos. Na verdade, ao longo do ano, incidentes semelhantes se repetiram diversas vezes envolvendo esse aluno, caracterizando-se um caso de *bullying*, que não parecia ser considerado como violência ou mesmo problema pela Escola: nas entrevistas, as gestoras negaram explicitamente a existência de práticas de *bullying* na Escola.

É fato que a situação acima descrita não atingia a maior parte do corpo discente. Todavia, concordando com Debarbieux (2001, p. 177): “Não é porque uma vítima é estatisticamente rara, que ela não tem importância, e seu sofrimento cria a obrigação moral de responsabilização por ela”. Ademais, esse tipo de violência era minoritário, porém não propriamente raro na EM, e – mais importante para a presente discussão – relacionava-se com questões da *diferença*: de fato, a maior parte do material empírico selecionado na categoria “diferença” aparecia também em “violência”.

Em estudo sobre o documento curricular oficial da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, *MultiEducação*, Macedo (2005) identifica um lugar privilegiado para a diferença cultural, exemplificado na opção por *cultura e identidade* como “princípio educativo” e “núcleo conceitual”, respectivamente. Entretanto, a autora aponta também que esses princípios são abordados no âmbito das contestações contemporâneas à sua construção pela modernidade, ao mesmo tempo em que se dá destaque semelhante aos núcleos conceituais *tempo, espaço e transformação*, três dimensões básicas do pensamento moderno, não problematizadas no documento. Identifica mesmo uma hibridização de “anseios

universalizantes [...] com sensibilidade para as contemporâneas discussões sobre diferença” (IBID., p. 14). Desse modo, as muitas menções às questões da diferença cultural do nosso tempo, referidas ao contexto da pós-modernidade, alternam-se com um enfoque individualista da diferença, marcado pela evidente opção pelo construtivismo.

No contexto da prática estudado, a tradução (BALL, 1997) da ênfase do currículo oficial nas questões da diferença, nos dois sentidos apontados por Macedo, restringia-se, na maior parte do observado, a um tipo de aceitação de viés filantrópico de casos de alunos com alguma forma de deficiência. Além disso, percebia-se algo como uma hierarquização das diferenças: as deficiências físicas e mentais eram mais toleradas, tanto por alunos, como pelos profissionais de ensino (não presenciei nenhuma discriminação nesse sentido); a diferença étnico-racial gerava situações de discriminação, algumas vezes não combatidas por professores, mas nunca por eles protagonizadas; a diferença de gênero, que inclui aqui determinadas expectativas de comportamento feminino e masculino, assim como a orientação sexual, configurava-se para a pesquisa como a mais problemática, na medida em que não apenas era mais frequentemente discriminada, como também era a menos amparada pelos adultos, que, diversas vezes, se envolveram nessas situações de discriminação.

[A professora] distribui os cadernos enviados pela Secretaria. ‘Tô escolhendo prá te dar uma coisa mais masculina. Então, fica com o japonês’ – entregando o caderno para um menino. ‘Tá muito gay prá você.’, troca o caderno e entrega outro para o Ronaldo. ‘Uma borboleta prá você!’ – todos riem, inclusive ela. ‘Butterfly!’ – disse isso dando o caderno para Louis, que baixa a cabeça, visivelmente constrangido (isolado da turma, pequeno grupo de amigas – a que está ao lado, não ri do ocorrido – identificado e cotidianamente discriminado como gay).
(caderno de campo 3, observação de aula de turma de 8º ano)

Na semana seguinte, registrei no caderno de campo que o aluno ficou por quatro dias sem comparecer à escola, depois do evento acima relatado.

Esse tipo de situação não era raridade: os alunos identificados pelo coletivo como homossexuais eram alvo constante de deboche, repulsa e humilhação. Como não reconhecer tal quadro como violento? Com base na teoria do discurso, algumas informações sobre a EM permitiram construir uma interpretação para esses caminhos de significação da violência.

Apesar de não ter recebido da Secretaria Municipal de Educação qualquer informação nesse sentido, não foi preciso muito tempo de observação para entender que se tratava de “escola de prestígio”. A respeito dessa classificação, reconheço sua pouca precisão, porém, concordando com Costa (2007, p. 1), “observamos nítida diferenciação traçada pelas

burocracias educacionais – seja em níveis administrativos intermediários seja no corpo funcional das escolas – e, principalmente, pela população de alunos e seus parentes quanto a uma intrincada teia hierárquica composta pelo sistema público em estudo”. Tal qualificação nunca foi verbalizada por estudantes ou adultos da EM, mas estava implícita na recorrente afirmação da qualidade *excepcional* da escola.

O caráter de exceção pareceu constituir elemento-chave de identificação, tanto para os alunos, quanto para os profissionais de ensino daquela instituição: não apenas a qualidade da escola, como também o fato de nela não haver violência, eram anunciados em comparação com outras escolas públicas que frequentavam, haviam frequentado ou das quais ouviram falar. A enunciação da excepcionalidade da EM dentro da rede pública de ensino é aqui interpretada como movimento de criação e consolidação de importante cadeia equivalencial que permitia a construção de uma identificação para aquela comunidade escolar: as demais diferenças eram secundarizadas diante da identificação desejada – escola excepcional, professores excepcionais, alunos excepcionais. Os outros alunos, as demais escolas da rede, em sua imagem pública de falta, precariedade e violência, atuavam como o exterior constitutivo que proporcionava a fronteira antagônica que, por sua vez, viabilizava a identificação diferencial daquele grupo.

De fato, a leitura dos registros da pesquisa aponta que a imagem de um corpo discente que não era como os demais da escola pública, inclusive pela perspectiva de continuidade dos estudos, tinha bastante importância para a constituição e manutenção da identidade de professores, gestores e alunos da EM, que se pretendia marcada pela situação de exceção positiva na Rede. Por exemplo, logo no primeiro contato com uma das gestoras, fui informada de que seus alunos eram “concurseiros”, pois estavam ali se preparando para prestar exames admissionais para escolas públicas de prestígio da cidade, como o Colégio Pedro II, o Cefet, o CAP da UFRJ, ou concursos de bolsas de estudos em escolas privadas da região. Além disso, se havia problemas com estudantes, estes não deveriam pertencer àquela comunidade:

E – Aqui o grande problema de relação são os alunos novos que entram na escola. Porque a gente não pode ter um CA a oitava série sem aluno novo, que seria maravilhoso. Porque nosso aluno de CA, se ele está na sétima, oitava série, se ele é nosso sempre, não dá trabalho nenhum, ele já conhece como a escola funciona e ele funciona de acordo com a escola.
(entrevista com a professora Margarida)

Depois de ouvir várias referências a essa diferenciação entre os alunos, passei a procurar saber do ano de ingresso, sempre que me interessava por questões de indisciplina e/ou

violência que envolviam estudantes, mas não consegui perceber um padrão mais regular de comportamento em função do tempo como aluno da EM. Tampouco o levantamento que empreendi acerca dos estudantes que prestariam concurso naquele ano confirmou a identificação de um corpo discente “concurseiro”: cerca de 60% dos alunos do 9º ano afirmaram que se candidatariam a concursos de bolsa ou admissão, mas isso logicamente implicava que o significativo contingente de 40% não o faria. Na verdade, acredito poder afirmar que esse percentual devia ser ainda maior, pois foi visível que, em vários casos, alunos falsearam a resposta, aderindo ao valor que predominava naquele ambiente, ou seja, incluindo-se no grupo dos “concurseiros”. Interpreto que se afirmavam com esses enunciados menos a composição do grupo estabelecido e mais a coesão e as características positivas de distinção projetadas pelos membros com mais poder e mais identificados com aquela comunidade escolar. Realizava-se, assim, importante operação retórica, de caráter metonímico, na identificação do corpo discente da escola: uma parte era enunciada como a totalidade do grupo.

A restrição semântica da palavra violência nesse contexto parecia participar de articulação hegemônica relevante na identificação da instituição e do seu corpo discente. Havia importante fronteira identitária antagônica, que precisava se afirmar de modo constante: violentos eram os outros, das outras escolas, não o aluno da EM. O que ali acontecia poderia ser referido como indisciplina ou como brincadeira, mas não como violência, característica de outros ambientes, frequentados por outro tipo de aluno.

Por outro lado, a não nomeação da homofobia como violência também parecia condicionada por outros fatores. Interpreto que a exclusão das situações de homofobia dos sentidos da violência nesse contexto, a despeito da sua gravidade, era favorecida pela heteronormatividade que ali prevalecia. É importante destacar que não era propriamente a orientação sexual dos alunos o foco da discriminação e do preconceito. Após presenciar atos de violência de cunho homofóbico, busquei me informar quanto ao fundamento da identificação de alguns estudantes como homossexuais: em nenhum dos casos, houvera auto-identificação como homossexual, sempre se tratava de hetero-identificação justificada apenas pelos modos comportamentais dos alvos de repulsa.

São 16h50, um menino da 6ª série queixa-se da agressão de outro, em sala de aula, com a presença da professora de francês. Marília [uma das gestoras] manda chamar o agressor, sem pedir mais esclarecimentos. Ele vem: ‘Você está se desrespeitando!’; não foi possível anotar tudo o que falou, mas a bronca era relativa aos modos do menino: pode ser gay, mas ‘tem que se impor’, ‘não tem problema ser gay, isso é mais forte que você’; o menino, que não tinha tido chance de falar, agora argumenta que agrediu o outro porque ele havia jogado água nele; Marília diz que o outro fez isso porque ele ‘não se dá ao respeito’. Falou dos ‘trejeitos’ (‘gritinhos’, ‘risinhos’, ‘saltinhos’), de ‘fofoca’ (ele disse que não faz fofoca – ela ignora essa resposta). Quando vai embora, ela fala para ele: ‘A classe!’. Ele não parece feliz, nem um pouco satisfeito com a conversa. Enquanto falava com ele, Marília lançou vários olhares na minha direção.

(caderno de campo 1, observação da secretaria)

O discurso da filantropia relativo às chamadas deficiências físicas e mentais, assim como a fixação do valor *democracia racial*, já conta com significativo acúmulo de experiência histórica, o que não se pode afirmar quanto à crítica à heteronormatividade. Pelo contrário, a expressão mesma é bastante recente, sobretudo no vocabulário pedagógico, em que vem sendo difundida pela teoria *queer*. De fato, a teórica feminista estadunidense Adrienne Rich contribuiu para a formulação desse conceito com o ensaio *Compulsory heterosexuality and lesbian existence*, publicado em 1986, mas foi apenas em 1991, que Michael Warner utilizou o termo *heteronormatividade* no sentido afirmado pela teoria *queer* e aqui privilegiado (MISKOLCI, 2009).

Por heteronormatividade entende-se a regulação do sexo, do gênero, do desejo e das práticas sexuais nas categorias binárias masculino e feminino, distintas, complementares e hierarquizadas. Define, desse modo, a estética, os comportamentos e os papéis sociais aceitáveis para cada gênero, em lógica dicotômica que marginaliza os que se desviam de qualquer desses padrões.

Embora não se ocupe especificamente deste conceito, no livro *Problemas de gênero*, a também feminista Judith Butler se propõe a fazer uma “genealogia crítica da naturalização do sexo” (2008, p. 212), um dos pilares de sustentação discursiva da heteronormatividade. Argumenta que a identificação do sexo como um dado anatômico e em domínio pré-discursivo possibilita a construção do gênero binário como decorrência de fatos da natureza, o que confere legitimidade à heterossexualidade compulsória que prevalece na nossa vida social. Entretanto, recusa situar a biologia corporal externamente ao discurso que a nomeia: o sexo é gênero desde o começo. Por sua vez, o “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura altamente rígida, a qual se cristaliza no

tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (IBID., p. 59).

Concordando com a autora, a situação presenciada na EM pode ser lida como ato de repetição que atualiza o gênero masculino, quando autoriza a violência – não apenas verbal, física mesmo – que respondeu aos comportamentos que não correspondem ao que Butler chama de “gêneros inteligíveis”, que instituem e mantêm um tipo de coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (IBID., p. 38). “Gritinhos” e “risinhos” subtraíam ao aluno o direito básico não somente à integridade física, como também à palavra: ao aluno supostamente homossexual não foi dada a chance de se manifestar e, quando conseguiu fazê-lo, foi ignorado.

Mesmo que o discurso da aceitação da orientação sexual divergente estivesse presente – isto é, que se admitisse algum desvio nessas relações de coerência entre a sexualidade vivida e os demais aspectos da identificação de gênero – apresentava-se marcado pela heteronormatividade, não apenas na evidente pressão pelo gestual que se postula como masculino, mas também no enunciado “isso é mais forte do que você”, que confere à suposta orientação homossexual do aluno sentido de problema inevitável.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não decorrem nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’ (IBID., p. 39).

Portanto, se “isso é mais forte que você”, pelo menos, esconda-o, pois, do contrário, a brutalidade que se voltar contra este desvio sequer será narrada/condenada como violência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutindo sobre aspectos metodológicos da teoria do discurso, Howarth (2005) propõe o estudo de caso como estratégia de investigação particularmente apropriada, pois, como já afirmara em publicação anterior, essa teorização

busca compreender e interpretar os significados produzidos socialmente, mais do que buscar explicações causais objetivas, e isso significa que um dos mais importantes objetivos da pesquisa social é identificar as regras e convenções específicas que estruturam a produção de significados em contextos históricos particulares¹ (HOWARTH, 2000, p. 128; tradução pessoal de texto em inglês).

No caso da EM, além do vetor dos sentidos particulares daquela contingência – fronteira identitária: *violentos são os outros* – a significação da violência também estava marcada pela heteronormatividade que naturaliza o gênero binário e determinados comportamentos com ele identificados, e abre espaço para a autorização da palavra e do gesto (violento) contra aqueles que se desviam desse pressuposto. As análises aqui apresentadas sugerem que, assim como a naturalização da heteronormatividade é fundamental para sua prevalência nas lutas hegemônicas pela significação do sexo e do gênero, a invisibilização da violência homofóbica na escola também é central para sua eficácia enquanto repetição local dessa mesma heteronormatividade – daí a possibilidade e mesmo a necessidade de exclusão da homofobia na significação da violência.

Se as questões da diferença aparecem no documento curricular *MultiEducação* de modo ambíguo, conforme conclui a já mencionada análise de Macedo (2005), no caso das diferenças de orientação sexual, sua tradução no espaço-tempo do contexto da prática observado passava, em linhas gerais, ao largo de quaisquer dos sentidos afirmados naquele texto: seu lugar era ainda, primordialmente, o não lugar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & RUA, M^a das G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco Brasil et al., 2003.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

BALL, S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, v. 23, n. 3, Londres, 1997.

_____. **Education reform. A critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

¹ Tradução pessoal; em inglês no original.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COSTA, M. da. "Heaven is here" – a case study of contrasting public schools in Rio de Janeiro. **New directions in sociology of education in/for the 21st century**, CD-ROM, International Sociological Association, Cypress College, Nicosia, EUA, 2007.

DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, jan/jun 2001.

FUNDAÇÃO Instituto de Pesquisa Econômica, MEC/INEP. **Pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em 26/1/11.

FUNDAÇÃO Perseu Abramo & Instituto Rosa Luxemburgo. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**, 2009. Disponível em <http://www.fpabramo.org.br/node/5392>. Acesso em 26/1/11.

GRUPO Gay da Bahia. **Relatório Anual**, 2009. Disponível em www.ggb.org.br/assassinatos_2008.html. Acesso em 26/1/2011.

HOWARTH, David. Applying discourse theory: the method of articulation. In: _____ & TORFING, Jacob. **Discourse theory in european politics**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

_____. **Discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000.

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, E. & MOUFFE, C.. **Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

LEITE, M. S. **Entre a bola e o mp3. Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar**. Tese de doutorado. Orientação profª Vera Candau. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

_____. A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPEd (1994-2002). In: CANDAU, V. Mª. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

MACEDO, E. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da Multieducação. In: PEREIRA, Mª Z. da C. & MOURA, A. P. (orgs). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2005.

MISKOLCI, R. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 21, jun. 2009.

SPOSITO, M. P Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, jan/jun 2001.

TIGRE, M^a das G. do E. S. Violência na escola: análise da influência das mudanças socioculturais. In: **Anais da 26^a Reunião Anual da ANPED**. CD-ROM. Caxambu, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Breve Currículo do(s) autor/autora (s): **Miriam S. Leite** é graduada em História pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Educação, também pela PUC-Rio, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde se vincula à linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*. Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no *IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Diferença nas Políticas de Currículo*, em novembro de 2009, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Artigo recebido em 11/03/2010

Aceito para publicação em 01/04/2011