

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**UMA PEDAGOGIA BICHA:
HOMOFOBIA, JORNALISMO E EDUCAÇÃO**

SAMILO TAKARA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**UMA PEDAGOGIA BICHA:
HOMOFOBIA, JORNALISMO E EDUCAÇÃO**

Tese apresentada por SAMILO TAKARA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dra. TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T136p Takara, Samilo
Uma pedagogia bicha : homofobia, jornalismo e educação /
Samilo Takara. - Maringá, 2017.
177 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação - Estudos culturais. 2. Jornalismo. 3.
Homofobia. 4. Gay. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.1

SAMILO TAKARA

**UMA PEDAGOGIA BICHA:
HOMOFOBIA, JORNALISMO E EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM/PR

Prof^ª. Dra. Delton Aparecido Felipe – UEM/PR

Prof^ª. Dra. Eliane Rose Maio – UEM/PR

Prof^º. Dr. Alfredo José da Veiga Neto – UFRGS/RS

Prof^º Dr. Luiz Felipe Zago – ULBRA/RS

MARINGÁ
2017

Dedico este texto àquelas que confundem com a sua vontade, com a sua malícia e com a sua delicadeza as normas estabelecidas. Dedico esta tese a todas as contribuições para uma vida bicha. A todas as pessoas que levam uma vida bicha.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Teresa Kazuko Teruya, por ensinar-me a olhar para a Educação de outros modos e pela delicadeza e atenção que tem com o texto. Espero, que possa fazer pelos meus/as orientandos/as o que aprendo contigo;

Às professoras Dra. Patrícia Lessa dos Santos, Dra. Eliane Rose Maio e Dra. Analete Regina Schelbauer, Dra. Maria Rita de Assis César e aos professores Dr. Alfredo Veiga-Neto e Dr. Luiz Felipe Zago pelos ensinamentos e atenção dispensadas neste texto. Vocês são referenciais do que desejo ser como pesquisador e docente;

Às/Aos colegas e amigos/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM) pela oportunidade de dialogar sobre elementos que são pertinentes para a Educação;

Ao Vinícius Colussi Bastos por me animar diante dos problemas e me ensinar a olhar para belezas que eu não reconheceria sem ter aprendido contigo.

À Pâmela Vicentini Faeti por me ensinar tanto a amar quanto a ser amado;

À Fernanda Amorim Accorsi pela atenciosa dedicação e pelos ensinamentos que me proporciona;

Ao Dr. Delton Aparecido Felipe, amigo e companheiro que me ensinou sobre Estudos Culturais, sobre viver e aprender. Você me disse tantas vezes o que não era uma tese. Espero que esta seja.

À Suzana Pinguello Morgado e à Francine Marcondes que compartilharam comigo gargalhadas e preocupações que me ajudaram a escrever e a pensar;

À Fundação Araucária e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior pela concessão da bolsa de Doutorado.

Claro que sempre há resistência à norma. Sempre há quem rasgue ou confunda os papéis de gênero. Na infância, eu fiz isso e muitas das minhas colegas também (algumas adoravam brincar de carro ou de garrafão, um jogo violento que exige muita força). Há, ainda, outra forma de resistência, que é a “malícia de toda mulher”, à qual se refere Caetano Veloso na música “Dom de iludir” e que nada mais é que uma forma sutil de superar o macho, que é aquele que sempre está, é, faz, quer e tem. Ainda bem que há resistência (WYLLYS, 2014, p. 23).

TAKARA, Samilo. **UMA PEDAGOGIA BICHA: HOMOFOBIA, JORNALISMO E EDUCAÇÃO**. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2017.

RESUMO

Esta tese faz uma interface entre Educação, Jornalismo e Estudos Culturais, com base nas leituras foucaultianas e teorizações feministas que se aproximam da teoria *queer*. A questão que direciona esta tese é: **de que modos uma pedagogia bicha problematiza a educação da sexualidade pelas notícias sobre homofobia?** Nessa empreitada, discute como o jornalismo indica suas percepções acerca da produtividade e da coerção do discurso midiático em todo um dispositivo sexual acerca das possibilidades e dos limites de pensar como a homofobia produz sentidos e significados que perpassam as produções jornalísticas e as relações pedagógicas. O objetivo geral é problematizar as verdades constituídas e constituidoras da homofobia. Desse modo, analisa o campo educacional e os discursos jornalísticos como constituidores de verdades para problematizar a homofobia; desacomoda os modos de ler as representações dos casos homofóbicos no texto jornalístico e propõe uma formação educacional que instigue outros olhares para as homossexualidades. Utiliza o método documental e bibliográfico para analisar as reportagens sobre homofobia encontradas entre 22 de março de 1999 e 22 de março de 2013 no caderno de Educação do *site* da **Folha de S. Paulo**. Nesse período localiza 21 reportagens de 2009 a 2013 e, destas, 17 tratam de casos de homofobia específicos. Nesse processo de análise, entende que a percepção da bicha, como figura pedagógica, é uma arma possível para instabilizar os discursos científico e jornalístico. Considera que as relações saber/poder são produtivas em sua incidência sobre os corpos que constituem modos de vida. Assim, a bicha e o homofóbico tornam-se lados de uma mesma produção: a coerção homofóbica que é produtiva para a construção de determinadas masculinidades precisa da bicha para sua (re)produção de um sistema de significação social e político.

Palavras-chave: Educação; Estudos Culturais; Jornalismo; Homofobia; Gay.

TAKARA Samilo. **A FAG PEDAGOGICITY: HOMOPHOBIA, JORNALISM AND EDUCATION.** 176 F. Thesis (Doctor of Education) - University of Maringá. Advisor: Dr. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This thesis is built on the relationship between Education, Journalism, Cultural Studies, Foucault's readings and feminist theorizing with investments in looks approaching the queer theory. The problem of research that guides this work is: in what ways a fag pedagogy discusses the education of sexuality by news about homophobia? In this endeavor, it discusses as journalism shows in his speeches perceptions of productivity and coercion of the media discourse around sexual device about the speeches that enable the creation of possibilities and limits of thinking as homophobia produces senses and meanings in the forms of thinking about media productions and educational relations with these speeches. The overall objective is to question the established truths and building homophobia. Thus, the search path begins with the presentation of the educational field and the journalistic discourses as truths build. Foucault discusses the readings based in the cultural studies to discuss homophobia; discusses other ways of reading the newspaper articles to dislodge the representations of homophobic cases in journalism and thus indicates an educational training that instigates other looks for homophobia. Journalism is understood to target the analytical processes based on the perception that the tail, as a pedagogical figure, is a weapon to destabilize the scientific discourse and media discourse. We consider, therefore, that the speeches tacked relations knowledge/power are productive and their impact on the bodies are lifestyles. The fag and homophobic become so sides of the same production: homophobic coercion that is productive for the construction of certain masculinities need the tail to (re)production of social and political significance system.

Keywords: Education; Cultural Studies; Journalism; Homophobia; Gay.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matérias coletadas	47
Quadro 2 Matérias sobre agressão	52
Quadro 3 Matérias sobre Defesa LGBT	66
Quadro 4 Matérias sobre Kit anti-homofobia	70
Quadro 5 Matérias sobre Pesquisa de Opinião	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ENFRENTAMENTOS METODOLÓGICOS	29
1.1 Revisão de Teses e Dissertações	37
1.2 Leituras do <i>corpus</i>	47
2. ALVOS: DISCURSOS JORNALÍSTICOS SOBRE HOMOFOBIA	89
2.1 O jornalismo como relato	93
2.2 Investidas analíticas: homofobia nas notícias	99
3. ZONAS DE CONFLITO: JORNALISMO E HOMOFOBIA	110
4. ESTRATÉGIAS PARA UMA PEDAGOGIA BICHA: ARSENAL DE AT(R)AQUE	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	166
FONTES	175

INTRODUÇÃO

Esta investigação insere-se na disputa por sentidos e significados acerca da homofobia, da prática pedagógica, do jornalismo e de uma formação docente não conformada com os modos como a homossexualidade é vivida e sentida nos espaços sociais, culturais, políticos e econômicos. A pedagogia bicha¹ é uma possibilidade de vislumbrar uma temática permeada de omissão, rejeição e opressão praticadas no espaço escolar e sustentadas pelas mídias, entretanto, também sugere a produtividade, a criatividade e o enfrentamento às dinâmicas estabelecidas. Outras pedagogias são necessárias para deslocar os sentidos fixados acerca da homofobia e da homossexualidade no mundo contemporâneo. Desse modo, uma pedagogia bicha não propõe um ideal salvacionista ou mesmo redentor que substitua outra vigente, mas age na inserção de outras perspectivas para pensar os discursos midiáticos, a educação e as significações atribuídas à homossexualidade.

A ideia de que existe uma pedagogia cultural que perpassa as relações midiáticas, familiares, religiosas, locais, em diferentes grupos e contextos, sugere que existe uma prática de educação que não está tutelada ao espaço escolar. Entender a noção de pedagogia cultural como possível é perceber que existem diferentes formas de ensinar e aprender que possibilitam o olhar para o que a bicha nos ensina em suas práticas sociais, políticas, culturais, éticas e estéticas.

A noção de pedagogia cultural possibilita considerar como educativos a mídia impressa, programas de televisão, filmes, desenhos animados, museus, publicidade [...] Educativos porque nos ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros. Educativos porque tais produções e artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações (seja de que natureza for), vão se constituindo como materiais a partir dos quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia. Através de tais representações, as crianças e jovens vão internalizando valores e formas muito específicas de se pensar o social, o individual, o público, o privado. A rigor trata-se de pedagogias que operam pela sedução,

¹ Ao usar o termo bicha, estou ciente das diferentes formas que sujeitos homossexuais masculinos se localizam nas práticas sociais, culturais, afetivas e sexuais contemporâneas. Desse modo, existem diferentes embates sobre a nomeação do sujeito gay. A ideia de nomes como homossexual, homoerótico, gay, bicha, viado, marica, etc. são diferentes especificidades. Entendo a bicha por produtiva porque registra outros modos de olhar às formas de vida dos homens afeminados homossexuais que não se sentem incluídos em diferentes categorias que são registradas para distanciar essa experiência de outras formas de ser gay. Neste terreno de disputas, vejo a bicha como potencial estratégico, mas entendo que a pluralidade é possível. Fica a indicação no trabalho de que outras pedagogias que retratem a visibilidade e a possibilidade de ser um homossexual afeminado são possíveis, mas neste trabalho, comprometo-me – de forma menos fiel do que o verbo parece assumir – a usar a bicha como arsenal de produção.

que colonizam o desejo, que capturam indivíduos e produzem formas padronizadas de sujeito (WAGNER; SOMMER, 2007, p. 2).

Desse modo, existe uma pedagogia que perpassa a figura da bicha. Essa personagem pedagógica está inserida em uma sociedade construída em noções de verdade, sujeito e ciência e, também, em possibilidades identitárias alinhavadas as normas e estruturas sociais acerca das questões de gênero e sexualidade. “A afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou feminização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2013, p. 15). Entre quartos azuis e rosas, entre bonecas e carrinhos, entre os sonhos de jogador de futebol e de bailarina, as crianças são ensinadas a reproduzirem os padrões binários de performances masculinas ou femininas que garantem uma coerência heteronormativa e binária com o sexo biológico. Estas referências sustentam uma cultura que centraliza as representações cisgêneras, ou seja, os machos devem se comportar como homens e as fêmeas como mulheres em uma percepção alimentada por padrões culturais que são reforçadas pela mídia, pela escola, pela família, pelas entidades e instituições.

Mesmo com pressões sociais, políticas, culturais e econômicas para seguir as regras e lógicas impostas pela concepção social de normalidade, percebo a necessidade de situar as releituras e os desconfortos que instabilizem a dicotomia e o binarismo que perpassa a noção de gênero. Problematizar as verdades instauradas pela modernidade e pela concepção de ciência e educação disseminadas é uma forma de resistir aos estereótipos de masculinidade e feminilidade e produzir fugas e ressignificações das performances de gênero e sexualidade estabelecidas. Essa norma que sustenta formas de pensar é constituída por um conjunto de verdades, tal como explica Miskolci (2010, p. 44-45).

A heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam. Em nossos dias, a sociedade até permite, minimamente, por sinal, que as pessoas se relacionem com pessoas do mesmo sexo; portanto, ao menos para alguns estratos sociais privilegiados, já não vivemos mais em pleno domínio da heterossexualidade compulsória [termo emprestado da feminista Adrienne Rich, de seu artigo, A heterossexualidade compulsória e a experiência lésbica]. Nas classes médias e altas urbanas, sobretudo metropolitanas, ganhou clara visibilidade a existência de pessoas que se interessam por outras do mesmo sexo. Nesse contexto, não é possível dizer que se nega a elas a homossexualidade, mas a sociedade ainda exige o cumprimento das expectativas com relação ao gênero e a um estilo de vida que mantém a heterossexualidade como um modelo inquestionável para todos/as.

Desse modo, filmes, livros, seriados, novelas e outras peças e produtos midiáticos ao tratarem do nascimento das crianças representam o momento da ecografia e a descoberta do sexo biológico fazendo com que a sexualidade seja representada como algo natural e a heterossexualidade seja a norma visível. O próximo passo é decorar o quarto com a cor pertinente ao sexo da criança. Todo processo de produção das identidades de gênero e sexuais está engendrada em padrões de significação e construções de sentidos por meio das culturas, das práticas discursivas e dos modos de compreender o mundo, entretanto, existem lógicas e vidas que importam mais que outras. Desse modo, privilégios diferentes são garantidos aqueles/as, que conseguem no processo de socialização, desenvolver os padrões estereotipados de masculinidade e feminilidade.

O jornalismo produz relatos e constrói em seus discursos legitimidades e visibiliza, de modo a cumprir com critérios noticiosos noções sobre a sexualidade, o gênero, a política e a sociabilidade. Aprendemos o que interessa ao público e, de que modo as histórias e experiências são dignas de estarem registradas por meio de notícias, reportagens e informando à sociedade contemporânea acerca do que foi definido por profissionais da comunicação como assuntos imprescindíveis no contemporâneo (GOMES, 2003; FOUCAULT, 2003).

As imposições normativas acontecem em diferentes espaços e tempos, entretanto, existem relações de poder, que constituem o pensamento, coadunam, contrariam e compõem as estratégias que instituem e desestabilizam os discursos. Ao afirmar essas instabilidades como constituintes e constitutivas das culturas, inscrevo esta tese nas discussões que dialogam com as possibilidades de pensar as verdades, os discursos e a construção das práticas e das perspectivas culturais como entremeadas por redes discursivas e não discursivas que localizam os sujeitos (DELEUZE, 2005; FOUCAULT, 2014).

Durante a minha formação escolar fui rejeitado pelos/as colegas de sala e professores/as. As questões relacionadas à sexualidade ou mesmo a problematização do porquê uma brincadeira ou um brinquedo eram ditos masculinos ou femininas não eram respondidas. Assim como Cornejo (2012), também fui um dos meninos afeminados que sofreram com os estímulos de uma masculinidade que deveria ser viril, rude e agressiva no processo de escolarização dos machos. Entretanto, descola-se aqui a relação heteronormativa de que todo macho seria masculino e se comportaria como homem viril heterossexual. Homens afeminados e mulheres masculinizadas podem ser homo ou heterossexuais, embora a norma restrinja que qualquer percepção que fuja da representação de masculinidade e feminilidade hegemônicas coloque os sujeitos e suas performances de gênero e sexuais em suspeitas.

Com a passagem pelas etapas da Educação Básica, no Ensino Superior cursei a graduação em Comunicação Social – Jornalismo e o programa de Pós-Graduação em Educação, no Mestrado. Nesse caminho de discussões pelo Doutorado, as questões de Gênero e Sexualidade continuam incômodas. Nesse percurso, minhas pesquisas tocam essas problematizações. Na graduação, estudei as representações de gênero no cinema e as identidades sexuais em filme e literatura. No Mestrado desenvolvi análises dos discursos de professores/as acerca das normas e dos desvios que constituem as noções de masculinidade e feminilidade de docentes. Movido por um incômodo que perpassa gênero, sexualidade e relações de poder que instauram e rompem as normas identitárias que foram fixadas, estudo as dinâmicas que constituem os discursos acerca das feminilidades, das masculinidades e das homofobias.

As contribuições de Michel Foucault (1984a, 1984b, 1987, 1988a, 1988b, 1995, 1997, 1999, 2003, 2006a, 2006b, 2008, 2009a, 2009b, 2014), as percepções homoculturais e feministas e dos Estudos Culturais oferecem os aportes teóricos para a leitura do material midiático e a implicação das leituras em Educação no intuito de problematizar os discursos sobre a homofobia dispersados no jornal para pensar a educação de outros modos, tal como ensinam Veiga-Neto e Lopes (2010). O intuito não é definir a forma de pensar, mas de disputar pelos sentidos atribuídos às noções de sexualidade, de homofobia e de problematizar os discursos que instituem o que é chamado de verdade.

Desse modo, fiz um levantamento no buscador específico do site da **Folha de S. Paulo** para investigar a palavra-chave homofobia entre 22 de março de 1999 e 22 de março de 2013. Neste levantamento foram apontados 1260 resultados nesse período. Destes, 859 estão localizados na publicação impressa do jornal, uma notícia na editoria de Meio Ambiente, 26 na editoria BBC (central britânica de notícias), 46 em Colunas feitas por especialistas e comentaristas, 341 notícias em Cotidiano, na editoria Cotidiano de Ribeirão Preto/SP há quatro, DW (central de notícias alemã) há dois resultados, cinco em Equilíbrio e Saúde, 32 em Esporte, três em Folhateen (editoria de materiais para adolescentes). São 81 resultados na Ilustrada, seis na Ilustríssima, 60 em Mundo, sete em Opinião (editoria que também traz comentários de especialistas, políticos ou o editorial que apresenta uma discussão da redação para o público), 183 em Poder (espaço destinado a discussões políticas e governamentais), dez em *Podcasts* (material fonográfico oferecido para os/as leitores/as e assinantes), cinco em São Paulo (publicação específica do veículo para a cidade de São Paulo, três em Serafina (editoria que contém entrevistas). Ainda existem nove textos no caderno Tec (que apresenta notícias sobre tecnologia), duas em Turismo, 26 em TV Folha (material audiovisual para os/as

leitores/as e assinantes), 23 resultados na Livraria Folha, oito no Guia Folha, 46 no Agora (material específico da empresa), 24 em F5 (editoria de entretenimento da empresa), três em publicações em Espanhol e uma em Inglês. Nas editorias Ciência, Comida, Folhinha (destinada a crianças), Mercado, Folha Memória, Folha 90 anos, *Top of Mind* não encontrei nenhum resultado. Em Educação encontrei 21 textos nestes 14 anos.

A escolha deste período para a coleta de dados refere-se a publicação da normativa 001/1999 do Conselho Federal de Psicologia que declara que a homossexualidade não é um desvio ou um distúrbio psicológico, mas um modo de vivenciar a sexualidade. A data final deste recorte marca o meu ingresso no curso de Doutorado em Educação. A seleção de notícias sugere um período em que a publicação dessas notícias no caderno teve condições de abordar as temáticas referentes à homofobia.

As notícias do caderno de Educação foram lidas e, destas, 17 textos² tratam diretamente de questões relacionadas à homofobia (atos, declarações e denúncias de aversão ou ódio contra homossexuais) no site da **Folha de S. Paulo**. Segundo os dados da ANJ (Associação Nacional de Jornais), em seu site³, entre 2003 e 2013, apenas nos anos de 2010 e 2011 que a Folha de S. Paulo ficou em segundo lugar em circulação. Nos outros oito anos, o jornal foi o primeiro em circulação.

A ANJ também informa quantos acessos foram feitos por leitores/as aos jornais online, em janeiro de 2005 que se iniciaram as medições, foram 4.238 acessos. Em janeiro de 2012, foram 21.968 acessos. Desse modo, o acesso em sete anos foi praticamente quintuplicado, mostrando o aumento de interesse na leitura de matérias jornalísticas, notícias e reportagens nos *sites* jornalísticos brasileiros, nos dados do IBOPE Nielsen *On Line* divulgados pela ANJ.

Assim, embaso-me no número de acessos e circulação como dados pertinentes para analisar os discursos veiculados no jornal **Folha de S. Paulo** no intuito de visualizar de que modo às informações noticiosas constroem noções acerca da homofobia. Ao apresentar os textos do jornal, os discursos sobre homofobia no contemporâneo são disponibilizados para os/as leitores/as para entender como a prática de relatos sobre os fatos cotidianos – que caracteriza o jornalismo como objeto (e alvo) de análises – permitem um processo de problematização dos discursos educacionais e das relações entre o saber e o poder que

² As notícias referidas não foram trazidas integralmente para a tese porque a **Folha de S. Paulo** em seu site não permite a reprodução do material citado. Entretanto, o site permite 20 consultas de textos para não assinantes durante o período de um mês. Estes textos estão disponíveis e, no fim da tese, no formato de lista, as Fontes (p. 131) estão apresentadas com os links para o acesso do/a leitor/a.

³ Site da ANJ é o < <http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/maiores-jornais-do-brasil>>.

instituem os sentidos e significados atribuídos à sexualidade. A constituição dos discursos que inscrevem a homofobia na sociedade noticiada pelo jornal não é uma prática isolada, pelo contrário, contribui para entender que os discursos engendrados pela homofobia compõem, em conjunto com outras práticas pedagógicas à noção de sexualidade, bem como as possibilidades de vivenciar o desejo e o prazer que são regulados em nossas sociedades contemporâneas (LEAL; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2014).

Para Michel Foucault (2009b), não há um discurso que exista fora das condições sociais e culturais. A verdade é construída e legitimada por discursos, instituições, processos e práticas que são reverberadas, reproduzidas, reapropriadas e, também, por rarefações, fragmentações e particularidades que são móveis, provisórias e possíveis. Esses movimentos discursivos estruturam formas de significação que estão alinhavadas aos ditos que incitam práticas, processos e constituem identidades e diferenças que produzem e são produtos da cultura.

Erigir uma análise sobre os discursos acerca da homofobia e da Educação entre os anos de 1999 e 2013 na **Folha de S. Paulo** é um modo de contar um jornalismo possível que interfere em práticas educacionais. Sugiro aos/às interlocutores/as deste trabalho que as indicações acerca das orientações sexuais e dos preconceitos são decorrentes das hierarquizações entre heterossexualidade e homossexualidade e que instituem um sentido acerca da homofobia retratada no jornal. Ou seja, “[...] olhar para a violência retratada pelos veículos de comunicação nos oferece uma dimensão do problema no mundo, mas também, e fundamentalmente, é um modo de dar a ver o problema, pois os enquadramentos nos ensinam como apreender essas vidas” (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Neste momento do texto, um desconforto precisa ser marcado para que o/a leitor/a saiba que, mesmo ao ler, discutir e problematizar as questões identitárias (HALL, 2003, 2004), as noções de performance (BUTLER, 2003; LOURO, 2013) não me satisfazem para pensar a problemática discutida. Se, apenas a performance fosse o bastante para sanar as necessidades de pensar acerca de como os sujeitos se constituem nas relações de saber/poder, talvez, os estudos de Butler (2003) e de Louro (2013) resolveriam a necessidade de problematizar acerca da produção de sentidos da sexualidade. Retomo um trecho de uma entrevista de Foucault (1995) em que ele explica que o objetivo dos seus estudos não eram o poder ou o saber, mas o sujeito.

Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu

trabalho lidou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos. O primeiro é o modo da investigação [...] a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia [...] Na segunda parte do meu trabalho, estudei a observação do sujeito naquilo que eu chamarei de “prática divisora”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”. Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade” (FOUCAULT, 1995, p. 231-232).

A homossexualidade tornou-se também um modo de se conhecer. Diante das proposições de pensar um modo de vida gay (FOUCAULT, 2014), outros/as autores/as estudaram as práticas de sujeição e a construção de espaços que podem ser chamados de identitários ou performáticos. Na escolha em flertar com Foucault e sua obra, mas embasado nos Estudos Culturais, tomo por base a noção de identidade discutida e problematizada por Hall (2004) como uma posição de sujeito. Desse modo, a identidade é um conceito utilizado sob rasura, ou seja, “[...] uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2000, p. 104).

Esta escolha permite a aproximação com Foucault e seus/suas interlocutores/as. Ao aproximar-me da percepção de Fischer sobre o trabalho deste pensador ser “[...] um imenso mar aberto”, entendo que não favorece esta pesquisa um conceito fixo, rígido e/ou mesmo no intuito de ser uma resposta redentora (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 19). O trajeto nessa empreitada não tem por finalidade resolver as aflições e angústias da pesquisa educacional ou definir as saídas das questões levantadas. Entendo que os Estudos Culturais e as leituras foucaultianas possibilitam a crítica, a análise e a interpretação das condições contemporâneas, mas, propõem a possibilidade e a multiplicidade e, desse modo, não resultam em uma resposta que ocupe o papel das metanarrativas.

Como ressalta Alfredo Veiga-Neto no mesmo diálogo, as contribuições de Foucault corroboram para que práticas, processos e modos de enxergar a educação sejam percebidas como construções. Desse modo, “[...] se foram inventadas, então podemos inventar coisas novas, buscar novas alternativas para aquilo que não mais queremos” (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 23). Não faço uma escolha de articular as contribuições do filósofo francês a uma leitura identitária simplista. Pelo contrário, a identidade como espaço de disputa, como problemática a ser pensada, como vir-a-ser, como transformação é o que aproxima às questões levantadas pela produção de Foucault aos Estudos Culturais.

Estes avisos tentam, mesmo de maneira precária, porque todo aviso significa um limite de produção de sentidos, desse modo, abrir espaços para o entendimento do/a leitor/a que esta tese coloca-se como limitada, provisória e possível. Em minha defesa de Mestrado (TAKARA, 2013), uma das avaliadoras me avisou do caráter pós-estruturalista de Foucault que me impediria de usar termos como patriarcado e, não diferente, fui avisado sobre o limite de utilizar as problemáticas da identidade para pensar com Foucault.

Em uma entrevista sobre Geografia e poder, Foucault (2006b) trata da necessidade que os/as geógrafos/as têm em olhar para seu tema e seu escopo de pesquisa. Ele afirma que não é de seu interesse pensar a geografia e, caso os/as pesquisadores/as da área tenham este interesse, deveriam pensar, então, em um uso dos trabalhos que desenvolveu para produzir a análise que os interessa, porque este não era o intuito do autor ao fazer sua pesquisa genealógica. Sobre a identidade, Foucault (2014, p. 255) nos mostra sua compreensão:

[...] se a identidade é somente um jogo, se ela é somente um procedimento para favorecer relações, relações sociais e relações de prazer sexual que criarão novas amizades, então, ela é útil. Mas, se a identidade se torna o problema maior da existência sexual, se as pessoas pensam que devem “desvendar” sua “identidade própria” e que essa identidade deve tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência; se a questão que elas apresentam perpetuamente é: “Essa coisa é conforme à minha identidade?”, então penso que elas voltarão a uma espécie de ética muito mais próxima da virilidade heterossexual tradicional. Se devemos nos situar em relação à questão da identidade, deve ser enquanto somos seres únicos. Mas as relações que devemos manter com nós mesmos não são relações de identidade; elas devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito fastidioso ser sempre o mesmo. Não devemos excluir a identidade, se é pelo viés dessa identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal.

Essa noção de identidade dialoga com os Estudos Culturais, que foram empreendimentos teóricos que sofreram diversas mutações mediante as necessidades apresentadas pelos/as intelectuais diaspóricos/as que os pensam. Hall (2000, 2003, 2004) conta como os estudos feministas e as contribuições dos movimentos negros foram imprescindíveis para que os/as teóricos/as desta perspectiva percebessem as possibilidades de pensar a cultura como um eixo de significação. Desse modo, convido o/a leitor/a a abrir mão da categorização pós-estruturalista que dão a Foucault ou aos trabalhos que o citam. Não é este meu intuito e, desse modo, dialogar com autores denominados pós-estruturalistas, não exerce essa perspectiva nesta tese. Nos **Enfrentamentos Metodológicos**, faço referência

novamente às escolhas deste trabalho e ao citar o diálogo de Veiga-Neto e Fischer (2007, p. 14) reitero que ser foucaultiano é uma “fidelidade infiel”.

Não busco estabelecer qualquer relação entre este texto e a linha pós-estruturalista – e não intento fazer dele uma lei ou mesmo uma descoberta construída nos sentidos da estrutura, como se pensa quando se afirma o binário estruturalismo/pós-estruturalismo –, ou mesmo, com um caráter simplificado da noção de identidade para ficar com a leitura fornecida por Hall (2004) da pluralidade, da fragmentação e do possível que o autor via nos Estudos Culturais. Tal como Nelson, Treichler e Grossberg (2008) afirmam em sua apresentação sobre esta perspectiva teórico-metodológica, os Estudos Culturais fazem-se da bricolagem, do pastiche e da mistura que não estão interessados em uma categoria fixa. Talvez, se tomarmos o entendimento que “[...] o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento”, quem sabe, este seja um texto que deseja o movimento, mas categorizá-lo como tal, é, no meu sentido de leitura, o primeiro passo para que este seja um estudo falido (PETERS, 2000, p. 46).

Feitos os avisos, recorro ao entendimento de Longaray, Ribeiro e Silva (2011, p. 259), que explicam a homofobia como “[...] qualquer atitude ‘agressiva’, que demonstre ódio, repulsa, aversão, que ocasiona exclusão aos sujeitos que não condizem com o modelo heteronormativo de sexualidade”. Junqueira (2007, p. 4) explica que “[...] o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas”. Desse modo, a homofobia é vista como aversão (nojo, medo, temor ou agressividade) que gera violência (física, verbal ou psicológica) contra homossexuais⁴.

Entendo a homofobia como uma prática discursiva e não discursiva que está estruturada em composição com as possibilidades de normalidade e desvio que instituem práticas e inscrevem-se de modo sutil e age nas relações de poder. “Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele [o poder] sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2006b, p. 75). É nessa mecânica de poderes e saberes que se

⁴ Ao fazer a referência ao termo homossexual visibilizo as relações de violências contra gays e lésbicas de forma específica, entretanto, também é possível discutir todas as formas de preconceito, aversão e violência a pessoas LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Entretanto, friso que as especificidades da lesbofobia, da transfobia e da bifobia não são analisadas no espaço deste trabalho por limites políticos, teóricos e identitários. Visibilizo, também, que se fazem necessários trabalhos que discutam e problematizem essas violências contra outras pessoas da comunidade.

inscreve a homofobia na lógica que institui organizações, práticas e modelos que sustentam a experiência de ser situado como sujeito no mundo.

A homofobia educa as relações entre corpos, desejos e prazeres na sociedade contemporânea, não como um limitante das formas de desejo entre homossexuais, mas como uma performance normativa que captura as relações entre pessoas de mesmo gênero e sexo para, desse modo, inscrever o desvio em uma normalização do diferente. O discurso homofóbico também se inscreve no que se fala acerca da violência homofóbica. Não se fere os/as diferentes que aceitam viver como os normais ou que reproduzem o modelo. Assim, a homofobia está engendrada em discursos que se realizam para a manutenção do machismo e do sexismo em uma forma de dispositivo de sentidos e significados acerca da sexualidade e do desejo. Esse movimento discursivo alimenta o dispositivo de sexualidade desenvolvido desde o século XIX e incita, ao mesmo tempo, que coage práticas e processos (FOUCAULT, 1988).

O conceito de dispositivo é problematizado por Foucault (2006b, p. 150) para pensar o aparelho de seleção entre normais e anormais. Em sua análise genealógica, o autor visibiliza que este procedimento constitui-se no início das sociedades industriais e torna-se um processo que investe “nos corpos, nos gestos, nos comportamentos”. Nas discussões desenvolvidas por interlocutores como Deleuze (1990) e Agamben (2005), o conceito é afinado. Utilizo o termo dispositivo como “[...] aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico” (AGAMBEN, 2005, p. 10). Ou seja, todo um emaranhado que permite as relações entre diferentes discursos na constituição das formas de compreender o mundo (DELEUZE, 1990).

Há menos de 50 anos, a homossexualidade deixou de ser encarada como uma doença pelos órgãos e associações de saúde, como argumenta Junqueira (2009, p. 5),

[...] costuma-se mencionar que, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) retirou a homossexualidade de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais e que, em 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) excluiu-a do Código Internacional de Doenças (CID). Lembra-se também que, no Brasil, os Conselhos Federais de Medicina (desde 1985) e de Psicologia (somente desde 1999) não consideram a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão.

Mesmo assim, os discursos que investem procedimentos de normalização e anormalidade nos sujeitos homossexuais com base clínico-patológicos e religiosos afirmam a relação entre homossexualidade e doença ou pecado contra a divindade monoteísta das

religiões judaico-cristãs e islâmicas. Esses discursos alimentam rejeições aos/às homossexuais na escola, na família, em postos de emprego, em locais públicos e também alimentam o ódio e a aversão contra os sujeitos que se identificam com esse modo de viver suas sexualidades, ou quaisquer outros modos que não a heterossexualidade entre sujeitos de diferentes aparatos biológicos.

Os discursos acerca da homossexualidade são usados por pesquisadores/as e cientistas das áreas da saúde e da tecnologia, assim como os/as pesquisadores/as em ciências humanas, sociais e exatas a definirem o/a homossexual, nas diferentes possibilidades de encará-lo como sujeito. Existem “[...] mais de setenta diferentes teorias sobre as causas da homossexualidade, sem apresentar iguais esforços para se descobrir as da heterossexualidade”. Essa forma de encarar o desejo homossexual também marca a visão patologizante sobre outras formas de se experimentar o desejo, o prazer e viver em possibilidades diferentes de gênero e sexualidade. “Em outras palavras: a homofobia pode encontrar em certas representações, crenças e práticas ‘científicas’ uma forma laica e não religiosa de se atualizar, se fortalecer e se disseminar” (JUNQUEIRA, 2007, p. 6).

Ao compreender que o saber e o poder constituem e são constituídos em teias de significações discursivas que mantêm e modificam modos de discursar sobre algo e vivenciar as identidades possíveis nestes discursos, como explica Foucault (1988, 2006b, 2009b), as sexualidades estão “[...] em uma lógica de disputa de sentidos, discursos contrários sejam também estabelecidos” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 68). Assim, normalidade e anormalidade são vistas entre o que é caracterizado por natural, comum e sagrado e o que foi descrito como abjeto, incomum e profano (MISKOLCI, 2005).

A distinção “[...] hierarquizada, inferiorizando moralmente, as pessoas LGBT, associadas negativamente a supostos comportamentos promíscuos, dificuldade no estabelecimento de relacionamentos afetivos duradouros, dentre outras estratégias de depreciação [...]” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 69). Esse movimento de normalização está ancorado na ideia de “bio-poder” que, com base nas teorizações foucaultianas como “[...] um conjunto de práticas e discursos que constituem a sociedade burguesa através do foco nos corpos e na vida”, desse modo, o anormal seria “[...] toda dissidência com relação a seu modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo que passou a ser classificada como desvio” (MISKOLCI, 2005, p. 13).

À escola, calcada no ideal de modernidade em formar os/as alunos/as para a sociedade, coube um dos efeitos da normalização, pela exclusão e pela interdição da sexualidade em seus espaços e discursos. Ao encontro desses discursos, o jornalismo trouxe a normalidade em seus

textos, fotografias e pautas, colocando a homossexualidade como uma diferença que está em suas páginas. A presença de publicações no caderno de Educação da **Folha de S. Paulo** entre 1999 e 2013 provoca a necessidade de se pensar acerca da construção discursiva da homofobia. Existem embates acerca da discursividade homofóbica que está alinhada às noções de ciência, de verdade e que não incitam a necessidade de problematização de violências cometidas contra os/as homossexuais nos anos que o jornal deixou de retratar violências homofóbicas.

Ao oferecer um espaço para problematizar assuntos pertinentes à educação, aos/às seus/suas profissionais e às pessoas que vivenciam, experimentam e se constituem em relação com os discursos educacionais, o jornal registra que suas páginas sobre educação trazem, depois de seleções e edições jornalísticas, quais assuntos são importantes, relevantes ou mesmo interagem com a percepção de Educação e problematizam a normalidade afirmada pela lógica heteronormativa.

A heterossexualidade está assentada também em princípios daquelas diversas instâncias produtoras de discursos sobre as normas de sexo e de gênero a qual nos referimos e tem como corolário a noção de que toda relação de gênero deve se dar entre um homem e uma mulher, preferencialmente no interior de um casamento, em que a atividade sexual será dirigida à procriação (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 74).

Os autores ainda alertam que se assumir “[...] é uma operação a ser administrada com extremo cuidado, à medida que em determinadas circunstâncias a revelação também pode ser uma arma de proteção” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 77). Esse posicionamento refere-se ao processo de constituição de identidades que marcam fissuras com a proposição de normalidade que é comum ao jornalismo e a educação. Sedgwick (2007, p. 22) explica que a cada entrada em um grupo social diferente o armário está posto. “Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não”. A constituição de uma identidade gay revelada causa crises para o sujeito da sexualidade, que espera a todo o momento a crítica dos sujeitos com que se relaciona.

Tratar das noções de comunicação e educação é repensar como se aprende e se ensina sobre sexualidades e preconceitos com e nos territórios midiáticos e escolares (TAKARA, 2013). A hipótese a ser discutida e problematizada é que o jornalismo teceu visibilidades e verdades acerca da noção de homofobia e, nas seleções de pautas, na produção de reportagens e na divulgação de informações, produziu possibilidades sobre este tema e visibiliza entendimentos e perspectivas acerca da sexualidade. A forma como estas violências são

retratadas, bem como outras minorias sociais como mulheres, crianças, idosos/as, sujeitos com singularidades de desenvolvimento não são vislumbrados/as nas mídias como passíveis de serem noticiados/as.

[...] a imprensa parece subestimar o público ao acreditar que ele não se interessaria por uma cobertura mais aprofundada, contextualizada e complexa dos temas acima [violência sexual, sexismo, machismo e homofobia]. Esta é, aliás, uma avaliação que contradiz o trabalho feito pela própria imprensa em outras áreas. Ninguém duvida que haja público para assistir ou ler, por exemplo, longas reportagens sobre medicamentos e novas descobertas científicas. Nestas matérias, utiliza-se em geral uma linguagem técnica, entrevistam-se especialistas e contextualiza-se, ainda que minimamente, o fato. Sem medo de assustar leitores e audiência (CANELA, 2007, p. 144).

Foi assinalado pelo Código de Ética do Jornalista Brasileiro (2008), proposto pela Federação Nacional de Jornalismo (FENAJ), a responsabilidade do/a jornalista discutir e promover os direitos humanos e os princípios de cidadania a todos os grupos sociais e minorias. No início do século XXI, com a massiva produção de material midiático e a dispersão de informações por meio da internet, o espaço e o tempo deixaram de ser um problema na produção e divulgação de notícias. O espaço, antes tão cobiçado e disputado entre reportagens, notícias e propagandas, hoje está multifacetado e pode ser acessado em dispositivos móveis como os celulares e os *tablets*.

Ter acesso e produzir informações nas pontas dos dedos, não trouxe aos/às jornalistas e aos veículos de comunicação hegemônicos a necessidade de revisar o critério de produção de notícias. Dados estatísticos são apresentados por grupos militantes como o Grupo Gay da Bahia (GGB) que todos os anos publica os números de mortes de homossexuais no Brasil. Um/a homossexual morto/a a cada dois dias. Este fato interessa o jornalismo “a serviço do povo” como se intitula o veículo de comunicação analisado. Na pesquisa feita pelo site da **Folha** foram encontrados 21 resultados sobre os termos homofobia no espaço destinado à cobertura jornalística relacionada à Educação entre os anos de 1999 a 2013.

Entretanto, é preciso avisar ao/à leitor/a que o GGB é subsidiado por políticas de incentivo e editais governamentais para atendimento às questões referentes aos Direitos Humanos e à comunidade LGBT. Desse modo, ressalto o interesse dessa organização na divulgação desses dados e no incentivo que esta espera nos espaços midiáticos. A (in)visibilidade é uma questão relevante, entretanto, tanto as lutas sociais quanto os modos como o jornalismo trata estas pautas são passíveis de análises e interpretações.

Desses 21 resultados obtidos em um buscador específico do *site* da **Folha**, quatro resultados eram de reportagens sobre política em que o termo homofobia aparecia em entrevistas com políticos ou tratavam da homofobia como uma das bandeiras em movimentos estudantis, mas não abordavam as violências e as questões referentes às vivências e às experiências da homofobia. Foram encontradas 17 notícias e reportagens que tratam de agressões sofridas, pesquisas de opinião, cobertura de posicionamento de representantes políticos e apresentam informações que são efeitos da homofobia, sem discutir, problematizar ou questionar como esses discursos homofóbicos são constituídos, reverberados e continuam a circular como verdades instituídas.

A discussão feita nesta tese perpassa, com base no conceito de verdade, pelas construções culturais, comunicacionais e educacionais que erigem a noção de homofobia para problematizar os efeitos que estes materiais midiáticos podem gerar. Não ignoro que a produção jornalística, em seus limitantes, não consegue dominar toda e qualquer forma de ditos que foram produzidos e, desse modo, não é do meu intuito encontrar culpados/as, mas problematizar a noção de homofobia representada na **Folha de S. Paulo**, bem como estruturar estratégias pedagógicas de posicionamentos que problematizam estes discursos.

Os estudos elaborados por Foucault (1987, 1988a, 1988b, 2006b, 2014) explicam que as verdades são constituídas nas relações de poder. Gomes (2003) e Sodré (2009) marcam esta perspectiva no Jornalismo. Igual atua o são os trabalhos de Corazza e Tadeu (2003), Costa (2005), Fischer (2003), Louro (1997, 2003a, 2003b, 2004, 2007, 2008) para pensar a Educa o como constitui o que depende da diferença na forma o dos sujeitos. Estudos que confluem nos trabalhos de Miskolci (2005, 2012) e no trabalho filosófico de Zamboni e Balduci (2012) e Zamboni (2013, 2016).

O jornalismo como o discurso que valida às maiorias, as opiniões ditas públicas e as verdades que restringem as possibilidades de fazer e pensar, ou como explica Resende (2014, p. 209), ele têm como representa o uma prática de “[...] mostrar   sociedade o que nela   acontecido”. Certezas são criadas e para serem questionadas precisam de outra forma de ler a sociedade. Entre esses discursos que estruturam, finalizam, definem, sugiro interroga es, referenciando o/a leitor/a que produto desta educa o de base moderna, deste jornalismo produzido como verdade e questiono se existem outros modos, outros discursos que podem ser reverberados, rarefeitos e constituídos das tramas fornecidas pelas institui es aqui postas em diálogo. Ou, como ensinam Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 160), preciso “[c]ortar na própria carne – ou puxar o tapete que está sob nossos próprios p s –   uma modalidade de

crítica que, há vários anos, temos chamado de **hipercrítica** [...] o ‘pensar de outro modo’ é um exercício difícil e arriscado”.

Vejo na educação a capacidade de envolver as práticas pedagógicas, os desejos, os afetos, os discursos acerca do ensino e da aprendizagem que oferecem formas de conhecer verdades que foram constituídas historicamente, validadas e respaldadas por uma ciência, uma política e uma economia de base eurocêntrica. Desse modo, ter o jornalismo como objeto de investigação no campo da Educação é uma possibilidade de problematizar os discursos que situam a noção de homofobia noticiada e de que modos estes discursos constituem noções de verdade acerca das sexualidades e das práticas homofóbicas. Existem necessidades de problematizar limites e incomodar as formas normalizadas pode indicar um potencial para outra forma de ensinar e de aprender, para mudar a condição que Hooks (2013, p. 23) percebe ao afirmar que “[...] os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar”.

Essas articulações apresentadas pela autora podem ser discutidas como um elemento das práticas de poder que incidem sobre as formas de viver. A educação e a prática de constituição dos sujeitos condizem com elementos de uma sociedade que incita formas de agir. Para Foucault (2012) existem jogos de verdade em que o problema não é desfazer-se da noção de verdadeiro, mas problematizar como esta noção localiza-se na constituição de discursos, lógicas e procedimentos que alimentam a binarização entre verdadeiro e não-verdadeiro.

O poder não é mal. [...] Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar essas práticas – nas quais o poder não deixa de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2012, p. 278).

As relações de poder e saber constituíram formas de compreender o mundo. Menos que limitar a potencialidade do pensamento, as verdades foram instituídas nos jogos de saber e poder. A verdade, que pertenceu às práticas religiosas e, foi legitimada pela ciência, pelos poderes dos/as intelectuais, pelo jogo de Estado, pelo encaminhamento dos sujeitos que gerou a governamentalidade como prática política. Entre as relações de saber e poder interessa-me reler os ditos jornalísticos para pensar a Educação como espaço de disputa dos conceitos e das formas de aprender. Uma das práticas que podem estabelecer as leituras do material midiático

é a oportunidade de, com base em diferentes perspectivas, instabilizar os discursos que os documentos nos oferecem.

O discurso é da ordem da materialidade, dos ditos que possibilitam os relatos do Jornalismo e das verdades que constituem o lugar e o tempo tão caros à Educação. Desse modo, reler os discursos do Jornalismo, é uma possibilidade para outro modo de se informar, bem como, repensar o que o sujeito tem a dizer de si dentro do processo pedagógico, suas compreensões afetivas, intuitivas, intelectuais e sensíveis sugere outro processo formativo. O sujeito que se inscreve no espaço da aprendizagem não tem o dever de conhecer a máxima elaboração humana, mas pluralizar suas possibilidades de significação e as representações que constrói sobre si, os outros e o mundo.

Fazer da vida uma experiência estética constituída nas relações entre os discursos e as representações. Aquele/a que pensa a vida a ser produzida como obra não se compromete com as certezas fechadas e pouco colaborativas da escola moderna, mas problematiza de que modo essas certezas constituem, discursivamente, o que denomino de eu. Este assumir-se não se insere em um contexto fixo, porque o eu para o autor é um nó do discurso, uma possibilidade de percepção de si que se dá nas discursividades e nas visibilidades que nos constituem como seres culturais (FOUCAULT, 2006b).

“O navio é heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários” (FOUCAULT, 2006a, p. 421-422). Essa referência ao navio pode ser pensada como necessária para olhar para o discurso jornalístico na contribuição da discussão educacional. Não uma verdade fim, uma absoluta certeza ou mesmo o jeito certo de fazer algo. Este trabalho oferece uma viagem, uma maneira de olhar a paisagem, um lugar outro em que discursos hegemônicos são mais um tipo de discursos e que a instabilidade e estabilidade não são contraditórias, mas ambivalentes.

Aos que buscam certezas e verdades para um jornalismo sério ou uma educação comprometida com a formação para uma sociedade capitalista, machista, branca, racista e calcada em princípios cristãos, convido-os/as para os conflitos com um flerte foucaultiano sobre educação, jornalismo e homofobia. Corazza (2002) explica que nos labirintos da pesquisa, não existe uma receita, desse modo, a trajetória empreendida nessa tese não sugere respostas seguras. Comprometido com outra leitura, com possibilidades de pensar o instituído, sugiro possíveis olhares para as pedagogias que derivam da homofobia.

Esta tese de doutorado tem por questão norteadora **de que modos uma pedagogia bicha problematiza a educação da sexualidade pelas notícias sobre homofobia?** Com base na questão, o objetivo geral é problematizar as verdades constituídas e constituidoras da

homofobia. Desse modo, os objetivos específicos são: apresentar o campo educacional e os discursos jornalísticos como constituidores de verdades; discutir as leituras foucaultianas embasadas nos estudos culturais para problematizar a homofobia; problematizar os textos jornalísticos para desacomodar as representações dos casos homofóbicos no jornalismo e, desse modo, indicar uma formação educacional que instigue outros olhares para a homofobia.

Feitas as sinalizações para encaminhar a leitura da tese, em um primeiro momento, o/a leitor/a percorre os Enfrentamentos Metodológicos. Nesta seção, apresento as escolhas metodológicas que embasam esta investigação e indico as estratégias e os limites que sustentam a problemática referente a análise dos textos que foram localizados na pesquisa acerca da homofobia noticiadas no caderno de Educação da **Folha de S. Paulo**. Após esta aproximação, apresento as Zonas de Conflito que registram os potenciais dos campos teórico-práticos em que me envolvo para problematizar as análises das notícias coletadas e discutir a noção de homofobia que produzem e são produzidas nestes eixos de pensamento.

Depois destes embates, reflito acerca do conceito de verdade que, neste trabalho, engalfinha-se com a proposição de uma pedagogia bicha. Esse arsenal propõe a oportunidade de discutir como a homofobia é constituída nas relações de saber/poder que estruturam modos de ser e de pensar a bicha como figura produtiva. Por fim, traço o que chamo, às vistas da necessidade acadêmica de Considerações Finais em que apresento os resultados, a tese defendida e os caminhos percorridos e os que foram localizados para outras empreitadas.

1. ENFRENTAMENTOS METODOLÓGICOS

Formular um trajeto de pesquisa depende de estratégias para a construção dos instrumentais metodológicos. A ciência é uma produção humana organizada por meio das perspectivas e dos possíveis olhares dos/as pesquisadores/as. Desse modo, “[...] o processo de investigação é também um processo de aprimoramento dos atos cognitivos do pesquisador” (BELLINI, 1988, p. 65). Embasado por esta perspectiva, traço possibilidades de problematizar os modos e os processos de investigação que afinam esta hipótese: as verdades disseminadas no discurso jornalístico educam formas de ser, estar e agir no mundo e, deste modo, problematizo as relações de poder que incidem sobre os discursos acerca da homofobia.

Para problematizar tais discursos, anoro-me nos Estudos Culturais que são “[...] uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas das lutas no interior da cena atual” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 7). Assim, na construção da questão norteadora, da hipótese e de outros instrumentais metodológicos, reconheço os jogos de poder e as relações com o saber amplamente discutidos por Foucault (1995, 2006b, 2009a).

O intuito deste texto é discutir os discursos que sugerem verdades acerca da homofobia. Desse modo, articulo as contribuições e os olhares para as relações culturais, sociais, políticas e econômicas. Ao discutir as relações de poder e saber e como foram construídas as verdades, o autor contribui para visualizar a historicidade das relações e de um *a priori* histórico, porque “[n]ecessitamos de uma consciência histórica da situação presente” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Entretanto, assumir as perspectivas foucaultianas de análise, envolvo-me no processo de ler e interpretar a sociedade com as contribuições do autor, mas deixá-las quando necessário for, ou seja, “[...] como fogos de artifício, algo que pode ser bonito, que pode dar alguma luz, mas que, depois de usado, não tem mais finalidade” (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 8-9). Como destacam o autor e a autora, não é fixar-se nas teorizações do filósofo, mas com base nelas, analisar as possibilidades de atuação, de pesquisa, de vislumbrar o objeto de análise.

O/A pesquisador/a precisa construir e não cultivar um método para ler os dados e produzir as análises. A formulação de estratégias de coleta e análise é uma possibilidade de atuação, de investigação e não se fecha no processo de pesquisa, mas que instiga a problematização. Ao tomar essa preocupação em não buscar uma explicação única, final e

absoluta, tenho interesse de sair da proposta de uma cultura do serrote, que Bellini (1988) explica como um uso de métodos e técnicas no intuito a fazer o recorte e a coleta de dados mutilando e desprezando informações sem problematizar essas seleções. Afinal, “[...] a cultura do serrote tem se desenvolvido sob os fundamentos das certezas, pois assim o pensamento será desnecessário” (BELLINI, 1988, p. 69). A pesquisa exige dos/as pesquisadores/as o reconhecimento das perspectivas de análise, como destaca Santos (1989), é necessário pensar sobre a ciência pela dupla ruptura epistemológica, ou seja, ciência que não chega à sociedade, que se cristaliza como verdade e não é problematizada, não contribui para as vivências e experiências e não cumpre seu papel social de construir outras perspectivas do mundo.

O/A pesquisador/a na interface entre campos de conhecimento precisa estar atento/a às formulações possíveis com base em seus objetos de análise: investigar está imbricado ao processo de formulação de modos de ver o mundo. Ao selecionar um objeto de pesquisa, fazer referência a uma estratégia teórica e metodológica – ou mesmo a um grupo de técnicas e teorizações no intuito de constituir uma análise – o trabalho de pesquisa oferece elementos para a leitura de um objeto, assinalando os recortes, os limites e as intenções que o trabalho apresenta.

Um jornal representa até certo ponto o mundo para um grupo de pessoas, caso contrário elas não o comprariam [ou o acessariam]. Nesse contexto, o jornal se torna um indicador desta visão de mundo. O mesmo pode ser verdade para desenhos que as pessoas consideram interessantes e desejáveis, ou para uma música que é apreciada como agradável. O que uma pessoa lê, olha ou escuta, coloca esta pessoa em determinada categoria, e pode indicar o que a pessoa pode fazer no futuro. Categorizar o presente e, às vezes, prever futuras trajetórias é o objetivo de toda pesquisa social (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 22).

Esta pesquisa é qualitativa porque vislumbra os discursos e retrata de que modo às interpretações constroem perspectivas (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2002). Essa contribuição também se faz presente nos estudos de Bachelard (1984, p. 184, grifo do autor). Nas problematizações levantadas por esse filósofo evidencia-se a crítica ao racionalismo e a valorização das perspectivas possíveis, ao explicar que a “[...] comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica”. O filósofo questiona ainda os olhares para a imagem, pois “[...] a imagem existe **antes** do pensamento” e, desse modo, oferece perspectivas da linguagem como elementos constitutivos da narrativa que está entretecida de aspectos sociais. Em outro momento, a crítica de que

[a]creditamos possuir algum saber sobre as coisas propriamente, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, mas não temos entretanto aí mais do que metáforas das coisas, as quais não correspondem absolutamente às entidades originais. Assim como o som enquanto figura de areia, também o x enigmático da coisa em si é primeiramente captada como excitação nervosa [é desse modo que o filósofo compreende ser a palavra], depois como imagem, afinal como som articulado. A gênese da linguagem não segue em todos os casos uma via lógica, e o conjunto de materiais que é, por conseguinte aquilo sobre o que e com a ajuda de quem o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói [...] jamais provém em todo caso da essência das coisas (NIETZSCHE, 1873, s/p).

Com base no excerto do filósofo, destaco uma possível constituição da verdade. A ciência é afirmada como o discurso da descoberta, é a possibilidade de apropriação do mundo, sendo ela também uma construção dos/as humanos/as, assim como a linguagem. Reconhecer o processo científico contribui para entender que as certezas não são da ordem da ciência, são saberes que nas relações de poder ganharam a consistência de verdade, como registra Foucault (2009a). Assim, tomar o olhar de Nietzsche (1873) e de Foucault (2009a) embasa a perspectiva de ciência como mais uma forma de significação do mundo e não como certeza absoluta.

Um eixo possível de análise do discurso é a de que o “[...] trabalho está interessado não nos detalhes de textos falados e escritos, mas em olhar historicamente os discursos” (GILL, 2002, p. 246-247). É nessa perspectiva de análise do discurso que se integram os olhares dos/as pesquisadores/as que também utilizam das obras de Foucault (1988, 1988b, 1995, 2006b, 2009a, 2009b) para pensar a educação (LARROSA, 2012; LOURO, 2004, 2007; MISKOLCI, 2012; VEIGA-NETO, 2012). O estudo em desenvolvimento nestas páginas se inscreve entre estes para problematizar as constituições, as percepções e a organização das relações saber-poder no discurso acerca da homofobia.

Desse modo, a investigação desta tese baliza-se no intuito de analisar a relação entre o saber e o poder, como ensina Larrosa (2012, p. 291), “[...] o saber hierarquiza (somos desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos compartilhamos, é o que nos faz iguais”. Desse modo, pesquisar constitui o sujeito e o lugar da enunciação. O/A investigador/a se constitui como autor/a e produto do discurso entre o visível e o enunciável, tal como explica Deleuze (2005) ao tratar do trabalho de Michel Foucault.

Escrever posicionamentos localiza, mesmo que provisoriamente o sujeito e produto do discurso. Desse modo, escolhas diferentes exigiriam outros instrumentais teóricos, diferentes

perspectivas metodológicas e, também, outros objetivos para que a pesquisa fosse desenvolvida. Louro (2007b, p. 237) explica que o “[...] modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas”. Pesquisar, vislumbrar e narrar o mundo e as relações é uma forma de contribuir para a constituição dos trabalhos acadêmicos e das lutas políticas que os constituem. Neste espaço de produção de conhecimento “[...] provocar a polêmica, a discussão e o dissenso pode ser um modo de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções e regras, pode ser (quem sabe?) um jeito muito criativo de lidar com o conhecimento” (LOURO, 2007b, p. 237).

Artigos, dissertações, teses, capítulos ou livros inteiros produzem olhares, ensinam modos de perceber e de entender o mundo. Para isso, é necessário que os/as leitores/as estejam atentos/as. Uma tese de doutorado propõe respostas possíveis a um problema de pesquisa embasado em um referencial teórico. Desse modo, oferece um olhar sobre determinado objeto e sua contribuição para a sociedade. Inspirado por este desafio, os elementos de produção da ciência como as dúvidas e as incertezas são imprescindíveis para que o trabalho científico seja desenvolvido com rigor e sensibilidade. Contribuir com as áreas de pesquisa reconhecendo estes elementos constitui “[...] uma espécie de gatilho para qualquer investigação” (LOURO, 2007b, p. 239).

Uma verdade que pretenda finalizar, fechar ou, mesmo – como apresentam as metanarrativas – explicar todo e qualquer efeito possível em determinada realidade social – em um sentido único, que não é o objetivo desta pesquisa. O real não é palpável, apenas as representações do mesmo são possíveis de serem vislumbradas e analisadas. Louro (2007b, p. 241) explica que “[...] conhecer, pesquisar e escrever [...] significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’”. Não é um abandono ao caráter político da pesquisa, porque este movimento sugere discussões acerca das opressões que se dão nos discursos e que constituem os modos de perceber o mundo.

Discutir as dicotomias, as polarizações entre correto e incorreto, normal e anormal são possibilidades de crítica nos estudos foucaultianos. Reconhecer os jogos de forças e as regularidades das formas é vislumbrar o poder e o saber que constituem as práticas e os processos sociais (DELEUZE, 2005). Imbricadas às contribuições das teorizações feministas e dos Estudos Culturais, estas investigações que discutem o binarismo e questionam a normalidade e o desvio (FOUCAULT, 2006; MISKOLCI, 2012) na interface entre Educação e Comunicação tem potencial para contribuir na formação de professores/as e pesquisadores/as atentos/as ao “[...] monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência,

das Artes, ou da Lei [...]” (LOURO, 2004, p. 2), bem como contribui para a crítica da mídia como espaço que privilegia discursos e oferece representações totalitárias de verdade.

A ciência construída na modernidade – que permanece reconhecida como cânone nas sociedades – está atrelada ao discurso de verdade. Essa perspectiva hierarquiza os conhecimentos e define o que deve ou não ser a preocupação dos sujeitos sociais. Elencada como resolução de todos os problemas, por estar instalada na construção de verdades, a ciência não reconhece sua parcialidade, pelo contrário, ela segrega o que deve ser vislumbrado e o que não é científico.

Os estudos *queer* e as teorizações feministas, ancorados na perspectiva de Foucault (1988a, 1988b, 1995, 2006b, 2009a, 2009b), tomam por base o potencial criativo das sexualidades. Assim, aposto que “[...] a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar nossos modos de pensar e de aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, mais efetivos e mais intensos” (LOURO, 2004, p. 5). Entretanto, o diálogo permite problematizações. Vejo o produtivo e o coercitivo enredando estratégias discursivas e corroborando para a construção de modos de ser e pensar o mundo.

Para analisar os discursos dispersados nos territórios midiáticos, Miskolci (2011, p. 10) explica que “[...] o estudo de mídias digitais precisa estar atento para o fato de que elas potencializam e transformam meios anteriores de comunicação”. Para o pesquisador, as mídias ganharam contornos e produziram outras relações entre sujeitos, objetos e discursos.

O uso das redes é muito maior entre aqueles que nasceram ou chegaram à adolescência em meio à sua expansão comercial no final da década de 1990, portanto tendo mais chance e interesse de acionar seu uso para manter e/ou expandir suas relações sociais. Pessoas nascidas antes da década de 1970 já eram adultas com mais de 25 anos em 1997, portanto já haviam sido educados, socializados e constituído boa parte de seus vínculos sociais por outros meios. Não é de se estranhar que, para elas, a internet surgiu apenas como uma possibilidade extra de comunicação e foi incorporada de forma mais lenta e menos central em suas vidas (MISKOLCI, 2011, p. 11).

São esses sujeitos nascidos a partir da década de 1990 que ocupam as vagas nas universidades e se formam entre licenciaturas e bacharelados envolvidos com a produção de conhecimento, os aspectos comunicacionais e as possibilidades de viver e estar no mundo. Desse modo, esta investigação tende a analisar os discursos produzidos por esse jornalismo online e as mídias interativas como uma proposta para vislumbrar os efeitos desses artefatos

culturais nas vivências dos sujeitos que ocupam os cursos de formação docente como alunos/as e professores/as.

As alterações entre espaços públicos e privados também contribuem para perceber as dinâmicas das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. A aceleração e a fluidez dessas relações ocupam lugar de destaque nas pesquisas de graduação e pós-graduação. Miskolci (2011, p. 19) explica que “[...] o pessoal e o íntimo não apenas adentram na esfera pública, mas passam a transformá-la de forma que demandas individuais forçam as coletivas”. Os espaços das mídias digitais mostram a hibridização das perspectivas pessoais e públicas e, desse modo, desenvolver pesquisas que reconheçam os aspectos educativos e formativos das mídias visibiliza essa intersecção entre os desejos, as identidades e a sociabilidade que interferem na educação e na informação que os sujeitos recebem e negociam na contemporaneidade.

As discriminações e os medos de exclusão dos grupos foram modificando os relacionamentos e as práticas sociais. Essa perspectiva começa a ser instabilizada, porque os sujeitos que não se sentem pertencentes aos grupos, com o relacionamento por meio das redes encontram parceiros/as que dividem suas ideias e perspectivas. O medo de ser excluído/a passou a ser motivador para que as relações virtuais valorizassem gostos, práticas e os sentidos de pertencimento que não isolam os sujeitos, mas reorganizam suas relações nos espaços sociais virtuais e atuais (LÉVY, 1996; TAKARA, 2010; MISKOLCI, 2011).

Desse modo, o potencial da análise de discurso em materiais midiáticos interativos com base nas perspectivas foucaultianas e feministas ancoradas nos Estudos Culturais vislumbram as possibilidades de construção dos discursos acerca da homofobia na Educação e na Mídia. Essas perspectivas metodológicas são instrumentais passíveis de mudança e de aperfeiçoamento, entretanto, não acabam as discussões sobre os preconceitos, os sexismos e as homofobias possíveis, mas problematizam, por meio da análise dos discursos disseminados pelo *site* da **Folha de S. Paulo**. As mídias tratam dessas discriminações e violências, mas o enfoque desta pesquisa é a editoria de Educação (caderno especificamente produzido para tratar de temas da área como inovações didáticas, pedagógicas, questões referentes às políticas públicas, aos processos de ensino e de aprendizagem, à atuação docente e às experiências e vivências de alunos/as e professores/as).

Construir uma análise destes textos é uma das possibilidades para visualizar os discursos direcionados aos/às professores/as, alunos/as e pesquisadores/as. Os critérios para escolher o *site* do jornal **Folha de S. Paulo** foram os seguintes: este veículo de comunicação tem seu material *online* disponível para acesso e, ao fazer a busca pelo site **Google**, suas

reportagens, notícias e textos também são oferecidos como materiais nas temáticas relacionadas à educação; este jornal tem como *slogan* ser “Um jornal a serviço do Brasil”. Desse modo, se refere a possibilidades de discursos que problematizam questões referentes aos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, éticos, estéticos e educacionais acerca de questões como raça/etnia, conflitos geracionais, política, economia, cultura, lazer, entretenimento e também questões referentes ao nosso direcionamento de análise que são as discussões pertinentes às perspectivas de gênero e sexualidade; o Manual de Redação da **Folha de S. Paulo** (2006) é usado nos cursos de graduação em Jornalismo nas universidades particulares e públicas do país como uma referência ao modo de produção do texto jornalístico.

Além destes critérios, segundo Cripa (2007, p. 21), a **Folha de S. Paulo** desde 1973 tem a editoria de Educação que “[...] significou a delimitação de um espaço físico dentro do jornal para a publicação de matérias na área de educação”. O pesquisador ressalta que a “[...] difusão de conhecimentos, utilizando-se todos os recursos da técnica disponíveis ao seu conhecimento, o jornalismo tem por intuito informar e orientar a opinião” (CRIPA, 2007, p. 50).

Neste percurso metodológico, problematizar a disponibilidade dos discursos acerca da homofobia elencando elementos para instabilizar essa temática na fronteira entre a Educação e a Comunicação tem o intuito de fornecer elementos para análises possíveis. Desse modo, a temática da homofobia é analisada no intuito de interpretar a construção de opiniões, valores, crenças e verdades que são disseminadas pela **Folha**.

Outro aviso precisa ser feito ao/à leitor/a. A escolha pelo discurso jornalístico para problematizar os elementos que constituem e são constituídos pela homofobia faz uma imbricação entre percepções jornalísticas e pedagógicas. Ao analisar o discurso de um veículo de comunicação estou interessado em dois movimentos que parecem inspirados no desenvolvimento que Foucault (1988, p. 19) desdobra – em suas análises em **História da Sexualidade I**: a vontade de saber – das hipóteses repressivas e produtivas do saber/poder. Ao registrar que o sexo foi submetido aos mecanismos de produção de sentidos e que as problematizações de diferentes sexualidades produziu “a vontade de saber” e indicou a construção de “uma ciência da sexualidade”, sinto a necessidade de problematizar este movimento no discurso acerca da homofobia.

Tomando por pressuposto o potencial midiático em informar e educar, olho para o caderno de Educação da **Folha de S. Paulo** como um território midiático que se propõe plural. Deste modo, diferentes discursos poderiam constituir as representações sobre

homofobia que são apresentadas nas notícias. Entretanto, como veremos na descrição do *corpus*, isto não acontece. Percebo que o jornalismo apresentado faz a manutenção de uma representação da homofobia como agressão homofóbica e, em pontos de tentativa de problematizar o caso, existem referências a pesquisas de opinião e práticas de inclusão de homossexuais e de suas pautas na escola (TAKARA, 2013).

Estimulado pelo conceito de verdade como produção de discursos nas relações de saber/poder, pensando na proposição de um jornalismo plural que faz a manutenção do discurso sobre homofobia como uma prática isolada, a hipótese produtiva de Foucault (1984a) acerca da sexualidade contribui para problematizar as produtividades que existem na prática discursiva da homofobia. Adiante, explico com base nos/as autores/as que analisaram a homofobia, a mídia, o jornalismo e a educação, sejam separadas ou em sincronia, para problematizar, com a noção de verdade, a produtividade de um dispositivo homofóbico.

Esta pesquisa poderia utilizar outra fonte de análise, outro período histórico, outras preocupações metodológicas, entretanto, cada uma dessas escolhas são políticas, culturais e sociais e referem-se diretamente as contribuições para o campo de pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais. A denominação de **Enfrentamentos metodológicos** para esta seção é pautada nessas escolhas.

Para construir eixos investigativos, analiso o portal da **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**⁵, a fim de fazer uma revisão de literatura do que foi produzido acerca das questões de Homofobia e Educação. Nas pesquisas encontradas, uso como critério de seleção as palavras-chaves homofobia e educação, homofobia e comunicação, homossexualidade e jornalismo para verificar trabalhos próximos a esta tese de doutorado. Desse modo, no próximo tópico é descrito o processo que nos levou a três trabalhos de pós-graduação (duas dissertações e uma tese de doutorado) em que os/as pesquisadores/as apresentaram dados pertinentes ao campo da escola.

As pesquisas que se embasam nas concepções foucaultianas referem-se aos discursos de professores/as, alunos/as, gestores/as pedagógicos/as e aos discursos das políticas públicas em Educação e contribuem para leituras de como esses discursos são problematizados no espaço escolar. Por meio da análise dos discursos jornalísticos, discuto os elementos que constituem as verdades problematizadas por Foucault (2009a, 2009b, 2012, 2014). As pesquisas encontradas tratam do espaço escolar e dos sujeitos que constituem e são constituídos nestas relações, entretanto, suas referências aos discursos das mídias e seus

⁵ Site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é <<http://bdtd.ibict.br/>>

efeitos acerca da constituição das homossexualidades e das práticas homofóbicas não foram objetos específicos de análise em nenhum dos trabalhos encontrados. Esta pesquisa se insere entre as discussões acerca das relações que constituem as formas de percepção de ser e agir da sexualidade e soma as leituras dos discursos midiáticos no intuito de problematizar a relação Homofobia, Jornalismo e Educação.

1.1. REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

No intuito de verificar trabalhos acadêmicos que discutem e problematizam os temas que perpassam esta tese, utilizei as palavras-chaves de pesquisa Educação, Comunicação, Jornalismo, Folha de S. Paulo, Homossexualidades e Homofobia na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Encontrei os seguintes resultados: 57 trabalhos com o tema Homofobia. Destes, 30 resultados referem-se à Homofobia e Educação. Com as palavras-chaves Homofobia e Comunicação, encontrei 1 resultado. Não houve resultados com as palavras-chaves Homofobia e Folha de S. Paulo, Homofobia e Jornalismo. Em pesquisas com as palavras-chaves Comunicação e Homossexualidade aparecem 17 pesquisas e Jornalismo e Homossexualidades encontrei 2 resultados.

Entre essas pesquisas as discussões sobre homossexualidades, homofobias, Educação, Comunicação e Jornalismo são escassas de problematizações referentes à construção de análises dos usos das reportagens e notícias para a discussão na formação docente. Entre as pesquisas citadas anteriormente, selecionei as que retratam possibilidades de análise que contribuem com o meu trabalho. São doze trabalhos entre as diferentes combinações de palavras-chaves que oferecem questões pertinentes a esta tese.

A dissertação de mestrado **Muito além do arco-íris. A constituição de identidades coletivas entre a sociedade civil e o Estado** foi desenvolvida por Frederico Viana Machado (2007) na área da Psicologia Social na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Com base na triangulação de técnicas de pesquisas qualitativas (entrevistas, observações participantes e análise documental), esta dissertação discute as estratégias de construção de discursos e práticas identitárias que são ou reconhecidas ou rechaçadas das discussões entre Sociedade Civil e Estado acerca das homossexualidades. A pesquisa inscreve-se em discussões acerca do fortalecimento das Organizações Não Governamentais para problematizar os discursos no cenário político e a sociedade referente aos direitos e garantias aos/às homossexuais.

Outra pesquisa inscrita na área de Psicologia Social é de Fernando Altair PocaHy (2006) e foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A dissertação **A pesquisa fora do armário. Ensaio de uma heterotopia queer** investigou com jovens homossexuais, bissexuais, heterossexuais, travestis e transexuais as questões referentes à saúde como doenças sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS. O autor problematiza a construção de um espaço outro, denominado por Foucault como heterotopia, no intuito de visibilizar a constituição das performances e das práticas sociais de homossexuais, travestis e transexuais no espaço público de Porto Alegre/RS. Com o auxílio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e os programas nacional e estadual de DST/AIDS, realizou uma pesquisa-intervenção para verificar as diferentes possibilidades de tratar a homossexualidade e a homofobia em espaços institucionais.

Localizei cinco trabalhos acadêmicos que problematizam as relações entre Homossexualidades, Homofobias, Comunicação e Jornalismo: a tese de doutorado de Carlos Magno Camargos Mendonça (2007), defendida na área de Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada **E o verbo se fez homem. As iconofagias midiáticas e as estratégias de docilização da sociedade de controle**. Nesta tese o autor analisou a construção do corpo e das imagens na revista *Zero* (publicação espanhola destinada aos gays) e relações possíveis com a estética de revistas francesas como a *Têtu* (segmento homossexual) e a *Número Homme*, *Vogue Homme* e *Le Officiel Homme* (não segmentada para homossexuais).

A dissertação intitulada **Um estudo discursivo dos blogs: sentidos de/sobre homofobia** de Gustavo Grandini Bastos (2013) discutiu os discursos acerca da homofobia em *blogs* que são reconhecidos como diários. Utilizou a Análise do Discurso de linha francesa de 37 recortes com comentários e postagens que tratam das violências sofridas, narradas e que aconteceram em momentos diferentes da vida. Esta pesquisa vislumbrou os espaços discursivos construídos para a vivência e a experiência como sujeitos-*gays*.

A Dissertação de Mestrado em História intitulada **Será que ele é?: sobre quando Lampião da Esquina colocou as Cartas na Mesa** e defendida por Marcio Leopoldo Gomes Bandeira (2006) no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo está inscrita entre as temáticas que envolvem a Comunicação e o Jornalismo para discutir as homossexualidades e homofobias. O autor discute as subjetividades homossexuais nas cartas publicadas na seção de cartas ao leitor do jornal

Lampião da Esquina e desenvolve uma genealogia das relações de força que são construídas, produzidas e disseminadas pelas cartas no jornal.

A tese de doutorado em Linguística defendida por Cristina Teixeira Vieira de Melo (1999) – “**Cartas à redação**”: uma abordagem discursiva – trata-se de uma análise das cartas publicadas nos jornais **O Estado de São Paulo**, **Folha de S. Paulo**, **O Globo** e **Jornal do Brasil** acerca de fatos ocorridos no ano de 1995, como a greve dos petroleiros, a agressão à imagem de Nossa Senhora e a possível homossexualidade de Zumbi. A homossexualidade, junto à política e a religião são referentes aos discursos disseminados no Jornalismo e que são visibilizados pelas mídias impressas. Nas cartas analisadas pela pesquisadora é evidente, segundo a tese da autora, que a subjetividade é mantida nesse gênero discursivo nos jornais.

O último texto que se refere à Comunicação, Jornalismo, Homossexualidades e Homofobias é a dissertação de Mestrado apresentada por Jair Bueno de Araújo (2011) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Esta dissertação analisa a homofobia no espaço escolar com a produção do audiovisual **Encontrando Bianca** incluído como material didático pelo Ministério da Educação contra a homofobia no espaço escolar. Este é um dos trabalhos que apresenta a homofobia no espaço escolar e problematiza um material midiático para pensar as às possibilidades e potencialidades pedagógicas da mídia. Esta abordagem faz coro com nossa investigação de “romper esse silêncio social em torno dessa questão [da homofobia na escola], ao estudar a homofobia relacionada à construção e à hierarquização das identidades sexuais binárias, a heterossexual e a homossexual” (ARAÚJO, 2011, p. 7).

Encontro também cinco textos entre homossexualidades, homofobias e educação. Estas pesquisas dialogam com temáticas relativas a gênero e sexualidade no espaço escolar e foram localizadas com as palavras-chaves Educação e Homofobia. Silva (2008), Franco (2009), Quartiero (2009), Madureira (2007) e Torres (2009) fizeram pesquisas de campo com uso de entrevistas, questionários e atividades com alunos/as e/ou professores/as sobre as concepções de gênero, sexualidade, identidade, homossexualidade e homofobia. Entre essas produções, as pesquisas desenvolvidas por Silva (2008), Quartiero (2009) e Torres (2009) partilham das contribuições do filósofo francês Michel Foucault para problematizar as verdades acerca das sexualidades e a homofobia em relação aos sujeitos da Educação (alunos, alunas, professores, professoras e outros sujeitos que participam direta e indiretamente de espaços e discursos educacionais).

Franco (2009), Quartiero (2009) e Torres (2009) tratam das identidades de gênero e sexuais com base nas análises feitas no campo da escola com professores/as e suas relações

com as sexualidades e os discursos que compõem os espaços pedagógicos. Estas pesquisas dialogam com meu problema de pesquisa por se referirem-se à atuação docente com base nos discursos referidos por estes/as professores/as. Entretanto, problematizo as constituições dos discursos sobre homofobia na mídia. Embasado pelo conceito de verdade, discutido por Foucault (2009a, 2009b, 2012, 2014) para pensarmos de que modo os discursos da mídia oportunizam leituras da homofobia para professores/as nos discursos sobre as sexualidades.

Os textos de Franco (2009), Quartiero (2009) e Torres (2009) apresentaram dados de investigação empírica com sujeitos no intuito de perceber de que modo professores/as pensam suas sexualidades e as dos demais sujeitos da escola, como interagem esses discursos e de que modo atuam. Essas pesquisas situam os discursos acerca da homofobia como produtores de modos de ser, pensar e agir engendrando práticas e significações. Estes textos oportunizam aos/às docentes elementos para a construção de leituras, ou seja, para problematizar a homofobia e discuti-la com alunos/as e colegas para fomentar outros modos de perceber a homofobia engendrada nos padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades que são ensinadas nas instituições escolares.

A dissertação de Neil Franco (2009) intitulada **A Diversidade entra na escola:** histórias de professores/as que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, discute os aspectos da constituição identitária de professores e professoras que envolvem as questões referentes a sexualidade e a identidade de gênero. Esta pesquisa problematiza as perspectivas de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que perpassam as instituições escolares e discute como a presença desses sujeitos da/na educação oportunizando discussões acerca da diversidade sexual e questiona a assexualidade e o profissionalismo propostos para a atuação docente.

Em consonância, a dissertação da Eliana Teresinha Quartiero (2009) intitulada **A Diversidade Sexual na Escola – produção de subjetividade e políticas públicas** problematiza os discursos de programas educacionais em relação aos ditos de professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e outros/as profissionais da educação para pensar as possibilidades de inserção dos discursos acerca das sexualidades no espaço da escola. A autora situa duas instâncias diferentes: a rede municipal e a rede estadual de ensino e mostrou as carências e as potencialidades nas especificidades que atuação em relação à educação municipal e estadual no trabalho docente para tratar das temáticas de sexualidade e gênero.

Outra contribuição é a tese de doutorado de Raimundo Augusto Martins Torres (2010), intitulada **Sexualidade e relações de gênero na escola:** uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes que perpassa também os discursos de professores/as sobre

as sexualidades e suas possibilidades no espaço escolar. Torres (2009) evidencia os processos de engendramento e as concepções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade apresentada por professores/as e como as marcações discursivas derivam em pedagogias no espaço escolar.

Reconhecer as potencialidades destas teses e dissertações em analisar os discursos docentes e discentes acerca das sexualidades e das marcações de feminilidade e masculinidade é registrar que os discursos se constituem como práticas educacionais que fornecem elementos de problematização para professores/as. A formação docente também se encontra nas experiências fora da escola. Desse modo, problematizar os discursos jornalísticos é uma das formas de discutir a constituição das identidades e os posicionamentos nas relações de poder que constituem os/as professores/as na contemporaneidade.

Essa tessitura teórica não é uma pretensão por fechar, finalizar ou definir o modo como o jornalismo funciona e como os/as educadores/as podem atuar por, com ou contra estes discursos. Vislumbrar as estratégias e os elementos que sugerem a educação também como possibilidade de ler as relações de saber-poder estabelecidas e os modos de pensar as normalidades instituídas acerca das sexualidades, neste momento, parece uma atitude profícua na problematização das formas de entender as estratégias discursivas que constituem as experiências acerca da sexualidade.

Destaco que, ao tratar do discurso jornalístico, tomo por base o material produzido pelo veículo de comunicação como uma visualização das informações que são disseminadas à professores e professoras sobre os casos de homofobia que se relacionam com a educação, bem como as problematizações, os questionamentos e as críticas que o material *online* desta empresa jornalística fazem ao assunto. Entretanto, disparidades com outros relatos também precisam ser ressaltadas.

Os dados sobre violência e homicídios contra LGBTs são lançados anualmente pelo GGB (Grupo Gay da Bahia) com base em informações obtidas por pesquisa. No ano de 2013 foram 312 assassinatos. No ano de 2011, eram 266 mortes e em 2010, 260. Nestes anos, as reportagens, notícias e discussões sobre homofobia e escola no jornal não tratam destes dados. Trazer estes discursos desenvolvidos, problematizados e visibilizados pelo GGB e olhar para a mídia online produzida é reconhecer uma disparidade entre o número de mortes, de agressões e de coerções que perpetuam na grande imprensa quando a temática se refere às possibilidades de desejo e às orientações sexuais. Para Foucault (1988, p. 34), “[...] não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”. Desse modo, é preciso intentar como a escola se inseriu nesse processo de

interdição e produção dos discursos acerca da sexualidade. Esse não dizer é produtivo, bem como registrar o interesse do GGB nessas informações. Como dito anteriormente, existem interesses tanto na empresa jornalística como na organização não-governamental em que discursos, percepções e sentidos sejam disseminados para o entendimento da homofobia.

As instituições, normas e processos que fundamentaram a produção das sociedades burguesas, segundo o intelectual também estabeleceram que o sexo como prática e como discurso fosse inserido no processo de interdição. A incitação sobre o sexo na constituição de um pudor moderno produziu modos de viver e sentir a sexualidade por meio das interdições que produziram discursos e práticas que incitaram modos que “[...] de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura” (FOUCAULT, 1988, p. 23).

Seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores, os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua e grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 36).

A escola e outras instituições formativas – e aqui insiro a mídia – estabeleceram uma vinculação entre sexo e prática sexual as atividades que são educativas para crianças, adolescentes, adultos/as e idosos/as, porque, nesse movimento de interdição, seleção, exclusão, também incitou a produção, a hierarquização, a organização e a manutenção dos discursos acerca da sexualidade. Essa produção está entremeada entre limites e regras que constituem as características das formas de perceber o mundo em relação aos discursos midiáticos.

Neste contexto, Foucault (1988, p. 37) trata do processo de produção dos ditos acerca das sexualidades e diz que “[...] em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele”, o

autor explica que os discursos que as instituições e os sujeitos que delas fazem uso foram produzidos. Nessas formações discursivas, os sujeitos são interpelados por uma noção de risco indicada pelas práticas de significação e atribuídas no sentido de verdade acerca dos modos de pensar a sexualidade.

Desse modo, a análise é desenvolvida com base na constituição dos discursos jornalísticos acerca da temática Homofobia e, ao mesmo tempo, registra a produção da homofobia nos discursos. Esses enunciados foram elencados para contribuir com a perspectiva de investigar elementos que constituem a verdade por meio de discursos. Pensar os discursos jornalísticos com base na concepção de Foucault (2009a, 2009b) é uma possibilidade de evidenciar a reverberação e as rarefações que constituem as práticas discursivas e não discursivas que derivam dos movimentos e das disputas pela verdade.

É, neste contexto, que faz sentido repensar na hipótese produtiva que contribuiu para o que Foucault (1988) empreendeu como História da Sexualidade. Este campo de disputas oferece possibilidades de discursos que são disseminados na educação e no jornalismo. Neste momento, estou pensando nestas áreas como espaços discursivos que constituem, disputam e embatem pelo conceito de verdade. A sexualidade passa a fazer parte desse dispositivo que reage, produz e é produzida na interação discursiva produtiva. A homofobia é um produto das relações que se desenvolveu com a sexualidade. Como estratégia de distanciamento das relações entre pessoas do mesmo sexo, como ação ou mesmo limite que faz a manutenção das práticas e performances de gênero (BUTLER, 2003), a homofobia tornou-se uma estratégia dos dispositivos de sexualidade.

Desse modo, o jornalismo não produz homofobia, mas dispersa, dissemina discursos acerca de como esta homofobia constitui e é constituída nos espaços sociais, políticos, culturais e educacionais. A homofobia educa na mídia e na escola os princípios de uma sexualidade chamada de sadia, correta e verdadeira e negligencia às diferentes formas de viver o prazer, o desejo, as sexualidades que desviam da heteronormatividade. Esse discurso produtivo desenvolve, em meu sentido de leitura, dois produtos que percebo no discurso homofóbico que perpassa e produz jornalismo e Educação. O homofóbico é aquele que foi tomado pelo discurso e pela prática não discursiva como sujeito que assume a aversão, o medo e a violência e que ataca, menospreza e desqualifica como humana aquela que incorporou, assumiu e pertence a uma representação da homossexualidade: a bicha.

Evidenciar esta perspectiva é uma forma de analisar a trama do discurso jornalístico. O uso das concepções e dos conceitos de Michel Foucault como possibilidades de fazer, refazer e desfazer os usos do autor no intuito de ser coerente com a proposta de suas obras servirem

como “caixa de ferramentas”. Para seguirmos seus passos, “[...] é útil que estejamos dispostos a questionar a ordem social firmemente estabelecida, a abrir mão de todas as verdades petrificadas, agarrando-nos ao mesmo tempo a um frágil compromisso com a liberdade” (OKSALA, 2011, p. 7). Desse modo,

[...] ser foucaultiano é poder não seguir o autor, é se valer dele e deixá-lo para trás e ir adiante; ser foucaultiano é procurar novas alternativas possíveis a partir de seu pensamento. [...] Foucault pede para ser usado como fogos de artifício: algo que pode ser bonito, que pode dar alguma luz, mas que, depois de usado, não tem mais finalidade. Portanto, é como se ele dissesse: “sejam utilitários daquilo que estou fazendo”. Isso, portanto, nada tem a ver com religião nem com moda. Não se trata de seguir um guru. Portanto, é aquilo que eu gosto de dizer e que pode parecer paradoxal: ser foucaultiano é ser leal a Foucault, de modo que ser foucaultiano é não ser necessária e constantemente foucaultiano. O que implica não se prender demais ao autor (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 8-9).

Essas perspectivas auxiliam a vislumbrar nas matérias jornalísticas selecionadas no período do recorte temporal os discursos fornecidos por cientistas e agências de pesquisa com o intuito de reverberar noções de verdade, que produz sentidos perpassados por estereótipos como crime, doença ou diferenças culturais. Os discursos políticos tratam as concepções de escola, sociedade e Estado no intuito de proteger ou ignorar a violência sublinhada pelos dados apresentados em reportagens, notícias e pelos dados de ONGs (Organizações Não Governamentais) atreladas aos direitos homossexuais e LGBTs.

Entre os resultados encontrados na pesquisa, o discurso produzido no jornalismo da **Folha de S. Paulo** indica interpretações acerca da homofobia, dos sujeitos envolvidos nessa ação e de como este tema é vislumbrado na editoria de Educação. Quatro resultados foram excluídos da análise por não se encaixarem de forma específica no *corpus*. As matérias **Mercadante pede urgência para projeto de reajuste de salário de docentes** (publicada em 13/11/2012); **Com colchões e marmitas, estudantes ocupam a reitoria da UnB** (publicada em 05/07/2012); **Acesso ao campus de Marília da Unesp estará fechado neste fim de semana, diz reitoria** (publicada em 04/12/2010); e **Ato de estudantes contra o preconceito causa polêmica com reitoria da Unesp** (publicado em 03/12/2010), tratam da homofobia de forma complementar à pauta principal e discutem posicionamento político, no primeiro texto e bandeira de luta em movimentos estudantis nas outras matérias.

Ao apresentar o *corpus*, o intuito é de visibilizar como a mídia traz o discurso acerca da homofobia para problematizar este aspecto pedagógico que reverbera, faz a manutenção de um dispositivo homofóbico: o/a agressor/a e a bicha são produtos de estratégias discursivas e

não discursivas que podem ser vislumbradas na mídia, na escola e em outras instituições sociais. Inspiro-me no movimento de Zago (2013, p. 32) ao utilizar imagens para situar o/a leitor/a e, ao mesmo tempo, estava “[...] colonizando seu olhar para que me sirva de aliado na leitura das próximas discussões [...]” para que as notícias aqui recolhidas sejam entendidas como um recorte de percepções e ideias que inscrevem a homofobia na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2009b).

O intuito é criar suporte e estruturar, erigir um instrumental pedagógico que existe em diferentes pontos e que ensinam outras formas de ser e de pensar: cunhar o termo pedagogia bicha para denominar o que aprendemos/ensinamos no funcionamento do discurso homofóbico, a visualidade dos corpos abjetos, dos desejos negados, das práticas sexuais malditas é uma potencialidade que pretendo discutir. Inspirado na proposição de Zamboni (2016), o trabalho é, por meio das leituras produtivas dos discursos midiáticos, problematizar as estratégias homofóbicas e vislumbrar suas contribuições educativas na figura da bicha.

Esta proposta de uma pedagogia bicha imbrica a problematização dos discursos acerca da homofobia. Ao desenvolver o conceito de homofobia, preciso explicar que este termo foi cunhado para nos afastarmos das relações afetivas, eróticas e sexuais entre pessoas de mesmo sexo/gênero, entretanto, também funciona como manutenção dos processos de binarização dos gêneros entre masculino e feminino.

Ao registrar como existem sentidos ensinados acerca do gênero e da sexualidade, Sabat (2001, p. 20-21) marca a variação de procedimentos e técnicas voltadas para a produção e a reprodução de sentidos na constituição de práticas sociais e na formulação de modos de ser e agir no mundo.

Em qualquer desses aspectos o que percebemos é que há uma pedagogia, um determinado tipo de currículo que opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectados com o tipo de sociedade na qual estão inseridos. É, sem dúvida, uma forma de regulação social que tem funcionado no sentido de manter tipos de espaço de segregação de gênero e de sexualidade.

A homofobia é produtiva para todo dispositivo de sexualidades, gêneros e posicionamentos culturais. A bicha é produto deste sistema. Ela existe para que o homofóbico construa sua lógica de aversão, violência e desumanização. Um alvo precisa ser criado. Aqui fica a inversão: tomando por alvo o discurso jornalístico, invisto sobre a bicha a possibilidade de arma porque minha percepção é que por ser a inimiga perigosa do homofóbico, a bicha tem

um potencial criativo/desconstrutivo que pode ajudar na compreensão dos dispositivos que sustentam a homofobia, bem como em seu desmantelamento.

Produtiva, a homofobia cria uma espécie de vilania personificada. A bicha é entendida como “o anti-requinte” (GUIMARÃES, 2004, p. 98), exatamente porque ela é produto das relações homofóbicas. A bicha é o exemplo do que não se deve ser, de quem não se deve aproximar e do que não se deve olhar. Perigosa, a bicha ameaça a masculinidade e a virilidade a todo momento. Seu andar, seu olhar, seu vestir mostram tanta liberdade ao padrão engessado das identidades masculinas que ela causa desconforto, nojo, desejo. São estas sensações que entendo como pedagógicas.

Desse modo, a bicha parece-me o que Cohen (2000, p. 26-27) chama de monstro:

O monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como a corporificação de um certo momento cultural — de uma época, de um sentimento e de um lugar. O corpo do monstro incorpora — de modo bastante literal — medo, desejo, ansiedade e fantasia (ataráxica ou incendiária), dando-lhes uma vida e uma estranha independência. O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o *monstrum* é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”, um glifo em busca de um hierofante. Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido — para nascer outra vez.

Pedagógico, o monstro nos avisa sobre os limites do (im)pensável. Por isso, talvez, me faça tanto sentido trazer a bicha como monstra pedagógica da masculinidade. Essa criação põe medo, avisa os limites e, por ser seu corpo toda cultura, faz desestruturar as formas de entendimento tratadas por médicos, pedagogos, psiquiatras, religiosos e juristas como naturalizadas ou passíveis de correção. Diferente dos monstros incorrigíveis discutidos por Foucault (1987) para tratar dos processos de vigilância e punição e das práticas da sexualidade, a bicha mostra que as culturas em suas relações múltiplas dão significação aos normais e todas as diferenças que dessa norma não fazem parte. Assim, enquanto o monstro espreita este texto, indico os elementos que o jornalismo ofereceu para esta analítica em uma aproximação com as notícias coletadas.

A bicha, aqui pensada como arma e estratégia das práticas homofóbicas, pode ser pensada com a *butch*⁶ de Preciado (2014). A inventividade das interações e das misturas, das

⁶ Retomo no texto do/a autor/a, que a *butch* é o “resultado de um curto-circuito entre a imitação da masculinidade e a produção de uma feminilidade alternativa. Sua identidade surge exatamente do desvio de um processo de repetição” (PRECIADO, 2014, p. 207-208).

confusões de códigos em corpos biológicos que foram significados na cultura causam o aparecimento de personagens do terror heteronormativo. Faz sentido, na minha leitura, que a *butch* e a bicha sejam monstros da sexualidade (COHEN, 2000). Em seguida, no próximo tópico, estão as reportagens colhidas conforme os critérios estabelecidos e indico as análises desenvolvidas.

1.2. LEITURAS DO *CORPUS*

No quadro abaixo constam as datas das reportagens, os títulos das matérias, os/as repórteres e o tema. Quando assinam os textos são destacados os nomes dos/as jornalistas, dos/as articulistas ou especialistas convidados/as pela **Folha de S. Paulo**. Os textos sem assinaturas são produzidos na redação com o aval do editor responsável pela editoria, desse modo, também reverberam os discursos do jornal.

DATA	MATÉRIA	REPORTAGEM	TEMÁTICA
21/03/2012	Aluno gay é agredido por colega de classe em escola no RS	Marcelle Souza	Agressão
14/03/2012	Ministro é cauteloso ao tratar de kit anti-homofobia nas escolas	Flávia Foreque	Kit anti-homofobia
25/11/2011	Reitor da Unir diz que sofre perseguição política e homofobia	Matheus Magenta	Agressão
01/08/2011	Guia classifica universidades receptivas a alunos LGBT	De São Paulo	Defesa LGBT
16/02/2011	Deputados vão pedir detalhes ao MEC sobre kit contra homofobia	Johanna Nublat	Kit anti-homofobia
13/12/2010	USP aprova programa contra intolerância e homofobia	Mônica Bergamo	Defesa LGBT
10/12/2010	Após prova considerada homofóbica, centro acadêmico estuda adotar nome de aluna	Felipe Luchete	Defesa LGBT
04/10/2010	Escolas e colegas são hostis a alunos e alunas homossexuais, aponta pesquisa	Agência Brasil	Pesquisa de Opinião
29/04/2010	Promotoria vai acompanhar denúncia de e-mail com texto homofóbico da USP	Colaboração para a Folha	Agressão
27/04/2010	E-mail com texto que incita homofobia na USP deve ter sigilo quebrado	Reportagem local	Agressão
26/04/2010	Secretaria da Justiça abre processo contra informativo que incita homofobia na USP	Reportagem local	Agressão

26/04/2010	Polícia abre inquérito para investigar informativo que incita alunos da USP a jogar fezes em gays	Reportagem local	Agressão
24/04/2010	Organizadores de festa repudiam discriminação contra gays em faculdade da USP	Colaboração para a Folha	Agressão
24/04/2010	Centro acadêmico condena publicação que incita alunos da USP a jogar fezes em gays	Reportagem local	Agressão
23/04/2010	Suposto informativo de alunos da USP incita universitários a jogar fezes em gays	Reportagem local	Agressão
24/07/2009	Pesquisa revela que 87% da comunidade escolar têm preconceito contra homossexuais	Agência Brasil	Pesquisa de Opinião
23/06/2009	Alojamento da UFMG expulsa aluno suspeito de agredir colega gay	Colaboração para a Folha	Agressão

Quadro 1 – Matérias sobre homofobia na editoria de Educação do site da Folha de S. Paulo⁷

Fonte: Elaborado pelo pesquisador Samilo Takara, março de 2015.

Cripa (2007, p. 64) informa que a editoria de Educação é contemplada como assunto no *site* desde o surgimento do **UOL** (Universo Online) que pertence ao Grupo Folha. A editoria de educação “[...] começou a veicular matérias e serviços antes exclusividade da versão impressa, como a cobertura de vestibulares, listas de aprovados, *ranking* de colégios e faculdades, biografias, dicas de português etc” (FOLHA, s/d, s/p.).

Cripa (2007) mostra que o jornal **Folha de S. Paulo** apresenta uma área exclusiva de Educação desde 1973 e o *site* foi criado em 1997. Entre a divulgação da normativa 001/99 do Conselho Federal de Psicologia até março de 2013 estão as 17 reportagens. Os critérios disponibilizados no *site* da **Folha de S. Paulo** para a veiculação em suas versões impressa e digital é a produção de informações e análises com base em critérios como credibilidade, transparência, qualidade e agilidade. Afirma que são “baseadas nos princípios editoriais do Grupo Folha (independência, espírito crítico, pluralismo e apartidarismo), por meio de um moderno e rentável conglomerado de empresas de comunicação” (FOLHA ONLINE, s/d, s/p). Seu intuito é contribuir para a democracia e a conscientização de cidadãos/as. No *site* ainda são reforçados os seguintes valores: “independência econômica e editorial; compromisso com o leitor; ética; defesa da liberdade de expressão; defesa da livre iniciativa; pioneirismo e **respeito à diversidade**” (FOLHA ONLINE, s/d, s/p, grifos meus).

⁷ Os dados coletados no buscador específico do *site* Folha de S. Paulo podem ser encontradas no link: <<http://search.folha.com.br/search?q=homofobia&site=online%2Feducacao>>. Acesso em 25/06/2014.

O respeito à diversidade sugere que este jornal fornece aos/às leitores/as seus discursos e suas angulações dos fatos e nos relatos produzidos e disseminados no caderno de Educação da **Folha** uma cobertura que não deve ser machista, misógina, racista ou homofóbica. Ao afirmar respeito às pluralidades, o jornal também se compromete a oportunizar diferentes pontos de vista sobre diferentes fatos e relatos, constituindo-se como espaço de visibilidades acerca dos modos de vivenciar as possíveis identidades culturais, sociais, políticas, econômicas, religiosas, de gênero, sexuais, geracionais, entre outras.

Fundada em 19 de fevereiro de 1921, a **Folha de S. Paulo**, teve outras denominações como “Folha da Noite”. O papel do jornalismo para esta empresa de comunicação é, conforme o Manual da Folha de S. Paulo (2006, p. 11), o de refletir “[...] as fraturas e descolamentos que ainda estão por mapear e se defronta com dilemas capazes de pôr seus pressupostos sob investigação: o que informar, para quem e para quê?”. Suas observações estão marcadas como elementos de produção dos textos noticiosos. Tanto as colaborações quanto as reportagens produzidas por profissionais vinculados/as à instituição respondem a esses critérios de noticiabilidade.

Seus textos têm “[...] por objetivo transmitir ao leitor, de maneira ágil, informações novas objetivas (que possam ser constatadas por terceiras) e precisas sobre fatos, personagens, ideias e produtos relevantes”. O trabalho é desenvolvido com base nas relações com os fatos que são apurados e “acrescidos de uma hipótese de trabalho e de investigação jornalística” (FOLHA DE S. PAULO, 2006, p. 24). Os textos iniciam com o que for mais interessante para o/a leitor/a e seguem os critérios de “exatidão, clareza, concisão, didatismo e uso correto da língua” (FOLHA DE S. PAULO, 2006, p. 28).

Os dados da história da **Folha de S. Paulo** em seu site informam que a fundação do UOL (Universo Online) foi criada em 1996 com o investimento do Grupo Folha. A partir desta data a empresa tem acesso para a divulgação de material noticioso online, o que corresponde à oportunidade de produzir e divulgar textos noticiosos acerca de homofobia na editoria de Educação (FOLHA ONLINE, s/d).

A cobertura dos casos de homofobia e matérias relacionadas tem um espaço temporal de meses entre uma matéria e outra. Além desse período, as matérias não apresentam desfechos. Os/As leitores/as não têm outras informações sobre o ocorrido e, apenas na pauta sobre o caso de incitação homofóbica que ocorreu em um informativo da USP há desdobramentos. As outras matérias não têm aprofundamento em diferentes notícias e reportagens, informando apenas o que foi editado em um primeiro momento. Os textos jornalísticos ensinam sobre como a homofobia é pensada e tratada socialmente. Ao

representar um recorte da realidade, o texto jornalístico utiliza-se de fontes de credibilidade – especialistas, pessoas que testemunham/vivem as situações e representantes da população/órgãos públicos no intuito de formularem posicionamentos para os/as leitores acerca do que está noticiado.

As matérias encontradas na busca por ordem de temporalidade entre a primeira que foi publicada em 26 de março de 2009 até a última em 21 de março de 2012. As matérias referem-se à agressão homofóbica sofrida por alunos/as em instituições de ensino. Mesmo neste espaço de quatro anos, com a difusão de propostas educacionais, aprovação de leis e normas para discussão, promoção e problematização das questões referentes à violência, preconceito e homofobia, a pauta sobre agressão a alunos/as homossexuais está presente na primeira e na última reportagem coletada no recorte. A homofobia continua atingindo alunos/as, professores/as e outros sujeitos da educação. É possível vislumbrar as diferenças que são apresentadas como anormalidades, como é o caso da homossexualidade em que o “[...] outro [o/a homossexual] é posto fora do universo comum dos humanos” (BORRILLO, 2009, p. 15).

Foucault (2003, p. 203) ao apresentar os dados das vidas dos homens infames designa os textos dos casos arquivados sobre pacientes do Hospital Geral e da Bastilha como notícias. Essa definição, para o autor, é pela “[...] rapidez do relato e a realidade dos acontecimentos relatados; pois tal é, nesses textos, a condensação das coisas ditas, que não se sabe se a intensidade que os atravessa deve-se mais ao clamor das palavras ou à violência dos fatos que neles se encontram”. O intuito do pensador, desse modo, é utilizando tais informações, pensar sobre o que ele chama de “vidas singulares” para abrir uma espécie de coleção que ele denomina por “herbário”. Em outras condições, pensando que as seleções desenvolvidas e apresentadas nos **Enfrentamentos Metodológicos**, relato também em forma de “herbário” os casos em que o jornal referiu-se ao assunto homofobia em um espaço destinado para problematizar a Educação.

Acompanhamos o movimento analítico de Foucault (2003) e, desse modo, os caminhos que ele sugere para problematizar esses relatos também nos servem de auxílio para pensar as análises dos textos dispostos no quadro a seguir (QUADRO 1). Assim como as existências relatadas nos casos de Foucault, as homofobias noticiadas na **Folha de S. Paulo** provocam modos de pensar, indicam sentidos para interpretar as constituições que se realizam no choque das palavras com as vidas que “[...] nascem para nós, ainda, um certo efeito misto de beleza e terror” (FOUCAULT, 2003, p. 205). Esse movimento instabiliza as práticas de

constituição e indicam a produção de sentidos em outras formas de expressão que o discurso oferece.

O que as arranca [essas vidas] da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi que suscitou as poucas palavras disso que nos restam; seja por se ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido. Todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros – breves, incisivos, com frequência enigmáticos – a partir do momento de seu contato instantâneo com o poder. De modo que é, sem dúvida, para sempre impossível recuperá-las nelas próprias, tais como podiam ser “em estado livre”; só podemos balizá-las tomadas nas declamações, nas parcialidades táticas, nas mentiras imperativas supostas nos jogos de poder e nas relações com ele (FOUCAULT, 2003, p. 206).

Com base nessa lógica estabelecida por Foucault (2003), o discurso incita o olhar acerca dos efeitos do poder e relações entre vidas, momentos, ações que não teriam se projetado, se constituído e que formula uma maneira de pensar o ser e o agir. Incitados pela homofobia, os sujeitos vislumbram uma prática de verdade que perpassa as narrativas noticiosas e constroem pensamentos acerca da homossexualidade que foi destacada, visibilizada, que se tornou perceptível. O governo dos sujeitos das sexualidades desviantes deu-se, como na vida dos homens infames analisadas por Foucault (2003), no choque com o poder. No momento em que suas vidas tornaram-se abjetas, incômodas e possíveis, a homofobia arma-se como o poder de normalizar, de fragilizar ou mesmo de extinguir o diferente. Essa é uma possibilidade do movimento homofóbico, que também se altera para gestos mais finos, entretanto, com o mesmo potencial de produção e de eliminação do diferente, porque além de toda uma produtividade do discurso homofóbico que incide diretamente sobre as vidas e as formas de pensar e ser, as agressões – os atos de repulsa que transformam-se em violências verbais, físicas e psicológicas – geram uma forma de coerção/produção de sentidos e significados sobre as práticas e os discursos dos sujeitos.

O detalhamento das matérias é apresentado em eixos temáticos. Desse modo, abaixo estão os dez textos que tratam da temática de agressão homofóbica. O tema agressão teve maior quantidade de publicações do *site* da **Folha de S. Paulo** entre 23/06/2009 e 21/03/2012.

DATA	MATÉRIA	REPORTAGEM
23/06/2009	Alojamento da UFMG expulsa aluno suspeito de agredir colega gay	Colaboração para a Folha
23/04/2010	Suposto informativo de alunos da USP incita universitários a jogar fezes em gays	Reportagem local
24/04/2010	Centro acadêmico condena publicação que incita alunos da USP a jogar fezes em gays	Reportagem local
24/04/2010	Organizadores de festa repudiam discriminação contra gays em faculdade da USP	Colaboração para a Folha
26/04/2010	Secretaria da Justiça abre processo contra informativo que incita homofobia na USP	Reportagem local
26/04/2010	Polícia abre inquérito para investigar informativo que incita alunos da USP a jogar fezes em gays	Reportagem local
27/04/2010	E-mail com texto que incita homofobia na USP deve ter sigilo quebrado	Reportagem local
29/04/2010	Promotoria vai acompanhar denúncia de e-mail com texto homofóbico da USP	Colaboração para a Folha
25/11/2011	Reitor da Unir diz que sofre perseguição política e homofobia	Matheus Magenta
21/03/2012	Aluno gay é agredido por colega de classe em escola no RS	Marcelle Souza

Quadro 2 – Matérias sobre agressão homofóbica na editoria de Educação do site da Folha de S. Paulo⁸

Fonte: Elaborado pelo pesquisador Samilo Takara, março de 2015.

A expulsão de um aluno da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) do alojamento da instituição por agredir um colega gay é a primeira reportagem que encontramos no recorte temporal e data de 23/06/2009. A assinatura do material é feita em colaboração para a **Folha de S. Paulo**. O tratamento dado ao caso responsabiliza o aluno agressor e destaca o tempo entre a ocorrência da agressão e o posicionamento público da instituição acerca do fato. Nos dados da matéria, o aluno de Engenharia é suspeito de agredir um colega de Artes Visuais no dia 14 de março e o posicionamento da Universidade foi criar uma comissão no dia 20 que teria, então, 30 dias para se posicionar sobre o caso. O agressor foi notificado sobre a expulsão no dia 23 de março, teve 15 dias para sair do alojamento e o jornal publicou em seu *site* a matéria no dia 26 do mesmo mês.

No texto desta matéria, a universidade informa que pode sancionar o agressor e, até mesmo, expulsá-lo, além de declarar que pode não ser verídico com a construção da frase: “De acordo com a universidade, o estudante de artes visuais, que diz ter sido agredido, e uma amiga que o acompanhava foram vítimas de violência promovida por outro estudante, que os chamou de ‘bichinha’ e ‘viadinho’” (FOLHA, 26/03/2009). Esses termos depreciativos no

⁸ Os dados foram coletados no buscador específico do *site* Folha de S. Paulo e podem ser encontradas no link: <<http://search.folha.com.br/search?q=homofobia&site=online%2Feducacao>>. Acesso em 25/06/2014.

discurso homofóbico alimentados pelos enunciados foram reverberados desde o início do século XX. Os termos bicha e viado são julgados como ruins porque na ordem do discurso, os sujeitos efeminados que fogem da lógica de masculinidade como virilidade e potência, por isso, vistos como incomuns, anormais e abjetos (GREEN, 2000; TREVISAN, 2000; GARCIA, 2000; MISKOLCI, 2012; CORNEJO, 2012).

Sobre o posicionamento da instituição, fica a referência de avaliar o caso e, para apresentar o ponto de vista de uma defesa de direitos LGBTs, o jornal cita a nota do GUDDS (Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual), que afirma que estão agendadas manifestações para discutir a invisibilidade dos casos de homofobia dentro e fora do espaço acadêmico.

As instituições de defesa dos direitos LGBT são possibilidades de discurso que foram instituídas como espaços e estratégias de negociação entre os discursos hegemônicos e os padrões científicos, religiosos, sociais, políticos e que estão na disputa nas relações de saber-poder. Buscando visibilidade, direitos iguais e problematizando a lógica da homossexualidade como pecado, como doença e como crime, instituições promotoras mantêm uma lógica de visibilidade atrelada a ideia de cidadania. Igualdade que por vezes está atrelada à noção de diversidade sexual como tolerância, diferente da proposta *queer*⁹ de problematização que questiona a ideia de igualdade e propõe a diferença como o respeito e o aprendizado com os/as diferentes (MISKOLCI, 2012). Essa pauta termina neste texto, não há referência nas outras matérias encontradas.

Não há nenhuma referência se houve uma entrevista feita com o agredido para contar sobre o fato. A notícia não apresenta dados de homofobia no espaço escolar, ou mesmo problematiza o acontecimento. Os discursos presentes são do posicionamento da instituição de ensino e do movimento LGBT. Outros casos não são referenciados e, sujeitos próximos à vítima como amigos/as e familiares, também não são visíveis no texto. Descontextualizada, a agressão foi contra um aluno. Sem rosto, sem nome ou sem referência, o/a leitor/a não sabe nada além de ser um acadêmico do curso de Artes Visuais e que foi agredido por um colega da Engenharia, também não identificado na reportagem. Mesmo que vítima e agressor não tenham interesse em serem identificados, o jornal informar sobre a agressão desse modo não

⁹ O *queer* como a abjeção e a proposta de pensar o estranhamento. Desse modo, neste texto, esse conceito é usado como uma experimentação teórica que, subsidiada pela minha leitura os Estudos Culturais, permite pensar as possibilidades que suas problematizações indicam, sem, contudo, participar de uma linha específica do pensamento *queer*. “*Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina” (LOURO, 2013, p. 7-8).

oportuniza questionamentos ou mesmo identificações para discutir como essa violência atinge a vida de diferentes pessoas no contemporâneo.

Neste texto é visível uma agressão homofóbica. Mas o aluno agredido não tem voz. Ficam perguntas sobre os/as envolvidos/as que não foram identificados/as. Não haver outras matérias sobre o caso também é questionável. O sujeito agredido não desapareceu da Universidade e o agressor, antes de ser expulso, convivia com o agredido. Ao mesmo tempo, este texto registra a atividade de uma ação homofóbica que faz a manutenção de relações assimétricas de poder na constituição de uma verdade.

No movimento de leitura sobre os discursos constituídos e constituidores de sentidos acerca da agressão, não há informações sobre vítima e agressor a não ser duas localizações pelas matrículas feitas: um acadêmico de Artes e um acadêmico de Engenharia. Outros dados não são fornecidos pelo texto. O que, de fato, aconteceu para o incômodo de um dos alunos da universidade acerca da sexualidade do outro colega não está no relato. Temos a agressão e as medidas que podem ocorrer, como a expulsão do aluno, caso essa agressão seja comprovada.

A homofobia aparece como ato agressivo entre dois alunos e a estereotipia entre sensibilidade (no caso do aluno de Artes agredido) e virilidade (no caso do acadêmico da Engenharia que é o agressor). Entretanto, ao tratar sobre a homofobia, existem outras malhas discursivas que estão presentes na notícia. Dados como as violências ocorridas, as relações entre os personagens dessa história, os efeitos entre uma visibilidade gay não está na notícia. No discurso temos uma sexualidade e uma agressão contra um homossexual que não tem nomes, rostos, ou mesmo outra indicação acerca dos sujeitos que estão nesta história.

A notícia não faz referência a mais detalhes sobre a prática violenta e nem sobre outros pontos de vista para problematizar a noção de ofensa e as possibilidades de pensar diferentes formas de ser homossexual, bissexual, travesti ou transexual. A ação de repulsa e aversão a homossexuais está entremeada a uma lógica que consente com ações violentas de ofensa, agressão e atentados contra a vida desses sujeitos. Leal e Carvalho (2012, p. 38) problematizam que as agressões, sejam físicas ou simbólicas, não estão visíveis na cobertura jornalística para os/as leitores/as, ou seja, “a visibilidade dada a denúncias de agressões físicas e simbólicas contra pessoas identificadas com o universo LGBT não foi porosa o suficiente para abranger nem todas as identidades”.

Ou seja,

[...] quem fala através dos meios continua sendo aquele que se pensa mais legítimo para falar e o que ocorre, nesses casos, é uma alternância de papéis,

ou de poderes no espaço midiático, pois quem fala é sempre um eu que deslegitima um outro. Assim, entendemos, a diferença que se produz neste discurso é puro efeito, tal qual o é a verdade de que ele se vale. Neste contexto, parece importante notar que o processo de produção das diferenças, que não resulta em relação de alteridade, é simplesmente parte de uma lógica do capitalismo tardio – quando as máquinas de produção de informação e conhecimento ganham primazia. E é portanto nesse quadro que, além de ser importante saber que o discurso diz, é fundamental investigar o que ele faz (RESENDE, 2014, p. 217).

Esse sujeito que sofreu a agressão não tem seu nome registrado, mas sua história foi tomada pelo jornalismo e produzida em narrativa para explicitar uma forma de perceber o mundo. A inexistência de outros dados provoca o questionamento do interesse nessa informação. A masculinidade como representação hegemônica sustenta um tipo de performance rígida e, sem outras informações sobre o ocorrido, parece que o agredido, de algum modo, foi atacado no intuito de corrigi-lo e proteger a masculinidade do agressor.

Essa notícia registra a constituição do discurso acerca das práticas de verdade que são instituídas. Ao dizer sobre a agressão homofóbica – tema que a pauta ressalta – o jornalismo diz também sobre o que interessa na produção deste texto: o que é notícia para os critérios do veículo de comunicação. Toda a problemática que poderia ser levantada sobre motivações para a agressão, possibilidades de pensar como esta violência não é um caso isolado, mas faz parte dos modos de constituição das relações de gênero e sexualidade e, também, as problematizações que são possíveis para pensar nas vidas que são cerceadas, produzidas e estimuladas a comportarem-se como agressores/as e agredidos/as fica aquém da prática jornalística. O jornalismo ensina que um ato de agressão é o foco e o objetivo, ou seja, todas as questões sociais, culturais e políticas referentes aos sujeitos envolvidos não parecem interessar e, desse modo, o texto também ensina que saber sobre detalhes do caso é desnecessário. Apenas indica que não se pode agredir física, verbal ou psicologicamente um/a homossexual porque se corre o risco de expulsão da instituição.

Em 23 de abril de 2010 sob o título de **Suposto informativo de alunos da USP incita universitários a jogar fezes em gays**, a notícia traz a dúvida se o informativo que incita universitários a jogar fezes em homossexuais é de alunos/as da USP. O texto do dia 24 de abril de 2010, intitulado **Centro acadêmico condena publicação que incita alunos da USP a jogar fezes em gays** refere-se a uma condenação do Centro Acadêmico do curso de Ciências Farmacêuticas sobre o caso do informativo.

A notícia **Organizadores de festa repudiam discriminação contra gays em faculdade da USP**, também de 24 de abril de 2010, traz referência ao repúdio dos/as

organizadores/as de uma festa promovida pela Atlética dos cursos de Farmácia e Bioquímica que teve seu convite de luxo definido pelo autor do texto homofóbico como prêmio a quem atirasse fezes em gays. No dia 26 de abril 2010 foi publicada a matéria **Polícia abre inquérito para investigar informativo** que trata da abertura de inquérito da Decradi (Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância) da Polícia Civil de São Paulo para apurar o caso de incitação homofóbica.

Foi publicada ainda no dia 26 de abril de 2010, **Secretaria da Justiça abre processo contra informativo que incita homofobia na USP** refere-se à Secretaria da Justiça que abriu um processo contra o informativo **O Parasita**. A notícia do dia 27 de abril de 2010 intitulada **E-mail com texto que incita homofobia na USP deve ter sigilo quebrado** refere-se ao pedido da Polícia Civil de quebra do sigilo do e-mail que disparou os informativos homofóbicos. A última notícia encontrada sobre este caso é **Promotoria vai acompanhar denúncia de e-mail com texto homofóbico da USP** em 29 de abril de 2010 e informa que o Ministério Público como outro componente da justiça que investiga o caso do informativo.

Entre as sete matérias, duas são assinadas como colaboração para a **Folha**. O Manual de Redação (2006) do veículo explica que a colaboração é feita por jornalistas que não trabalham diretamente para a empresa, mas que produziram textos e o jornal teve interesse em publicá-los. As outras cinco reportagens são assinadas pela reportagem local, indicando que profissionais da **Folha de S. Paulo** foram os/as repórteres e produziram o material.

O parágrafo inicial, chamado no jornalismo de *lead*, apresenta as informações principais da notícia (quem, o que, quando, onde, como e por que) são informações sobre entidades que se posicionam sobre o caso. Há entrevistas e declarações de sujeitos dessas entidades problematizando o fato, um recorte do informativo **O Parasita**, que é produzido de acadêmicos/as para acadêmicos/as da Faculdade de Ciências Farmacêuticas. O texto finaliza com um caso de homofobia que ocorreu na USP em 2008, mas que em nossa busca não foi localizada a reportagem sobre o caso específico na seção de Educação do *site*.

O texto de 23 de abril de 2010 apresenta uma suspeita de homofobia em um boletim informativo denominado **O Parasita** que é produzido por acadêmicos/as de Farmácia da USP. O texto afirma que a edição do informativo é assinada por pseudônimos e desafia “jogue merda em um viado”. Outros trechos do texto do informativo são destacados no intuito de informar que as cenas de carícias e trocas de afetos entre homossexuais é inadmissível e cita dois eventos ocorridos na instituição e, depois, afirma que se continuarem essas cenas de carícias e afetos, a Faculdade de Ciências Farmacêuticas vai virar uma ECA (referência a

Escola de Comunicação e Artes da USP). O prêmio para quem “jogar merda em um viado” é “um convite de luxo para a Festa Brega 2010” (FOLHA, 23/04/2010).

A reportagem sobre homofobia e agressão de 2008 registrada no informativo, afirma que um casal homossexual se beijou no palco de uma festa do curso de Veterinária e foi agredido. Em vez de manter a palavra casal, a reportagem referiu-se aos parceiros como “dupla” ao tratar da queixa feita às autoridades de “constrangimento ilegal e lesão corporal”. O texto ainda traz uma manifestação de “beijaço” – que é feita por acadêmicos/as e membros dos movimentos LGBTs para visibilizar as questões de homofobia e preconceito sofridas (FOLHA, 23/04/2010).

A reportagem da **Folha** traz um subtítulo denominado **Outro lado** em que traz a declaração da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de que não teve conhecimento sobre a publicação e que “tomará medidas jurídicas cabíveis para reprimir este tipo de publicação” (FOLHA, 23/04/2010). Essa afirmação abre espaço para pensar no posicionamento da instituição em discutir a homofobia como um problema legal – haja vista, desde 2001, o Estado de São Paulo sancionou a lei estadual 10.948/01 que criminaliza a homofobia. A problematização dessas violências, a discussão acerca dos preconceitos e a atuação do corpo docente e de profissionais da instituição de Ensino Superior não são ações citadas, discutidas ou mesmo referenciadas na reportagem. A instituição de ensino não se apresenta no texto e, desse modo, sugere ignorar ou deixar de lado questões referentes à homofobia.

No dia 24 de abril, duas notícias apresentam os posicionamentos do Centro Acadêmico e da Atlética Acadêmica de Farmácia e Bioquímica como entidades estudantis que, por meio de uma nota à imprensa, condenam o texto do informativo **O Parasita**. Nesta reportagem consta que o informativo acadêmico incita a homofobia e a nota dos/as estudantes, publicada no dia 23 de abril de 2010, ressalta a necessidade de consciência social dos/as alunos/as acerca de ações discriminatórias.

Não apoiamos atitudes homofóbicas, machistas, racistas ou que expressem qualquer outro tipo de preconceito, uma vez que viemos em uma sociedade livre e diversificada. Não possuímos nenhum vínculo com quaisquer publicações contrárias ao posicionamento do centro acadêmico. Somos contrários a iniciativas discriminatórias, uma vez que incentivamos a conscientização social de nossos alunos (FOLHA, 24/04/2010a).

A **Folha de S. Paulo** publica as afirmações contrárias ao **O Parasita**, também no dia 24 de abril, da Atlética – organização acadêmica que subsidia jogos e eventos dos cursos de Graduação – como organizadora da “Festa Brega 2010” – evento do curso de Farmácia da

USP que os/as homofóbicos/as ofereciam como prêmio um convite de luxo para quem cumprir a tarefa: “jogue merda em um viado”. A nota assinada pelo presidente da Atlética, Fernando Diniz, afirma “que não está, de maneira alguma, vinculada à publicação independente intitulada ‘O Parasita’ cujo conteúdo envergonha a todos os nossos representantes e associados”. A nota da Atlética ainda afirma que teve sua imagem usada de maneira indevida, que tem um histórico exemplar desde sua primeira edição.

A **Folha de S. Paulo** publica duas notícias com os posicionamentos da Polícia e da Secretaria da Justiça comunicando as investigações sobre o caso. A primeira instaurou inquérito para investigar o informativo que “incitou o crime de injúria” (FOLHA, 26/04/2010a). A atualização de informações dessa matéria também está no posicionamento da instituição de ensino que afirmou “ter instaurado uma sindicância para apurar o caso e responsabilizar os autores” (FOLHA, 26/04/2010a).

A Secretaria de Justiça, por meio de nota divulgada à imprensa, informa que o Estado de São Paulo vai averiguar a publicação, porque de acordo com o governo “a intolerância às diferenças sexuais é injustificável e atenta contra a dignidade do ser humano, devendo ser repreendida” (26/04/2010b). Esse processo foi registrado pela Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania com base na lei estadual 10.948/2001 que pune discriminações contra homossexuais. Além destas informações, o texto também informa que o governo estadual encaminhou ofício ao Ministério Público no intuito de que “sejam apurados os danos difusos à dignidade da pessoa humana e ao respeito à liberdade de orientação sexual” (FOLHA, 26/04/2010b).

No dia 27 de abril, a notícia publicada pela **Folha** é sobre a quebra do sigilo do e-mail que difundiu o informativo **O Parasita**. No texto, outras informações são incluídas como a da coordenadora Maíra Diniz do núcleo de combate à discriminação da Defensoria Pública, declarando que houve um inquérito policial aberto para identificar os/as autores/as do texto homofóbico. O DCE (Diretório Central dos Estudantes) da USP afirmou lamentar “que estudantes, com o argumento da ‘brincadeira’, possam incitar violência psicológica e física entre seus pares” (FOLHA, 27/04/2010).

A última notícia sobre o caso de incitação homofóbica pelo informativo **O Parasita** traz o Ministério Público envolvido na investigação sobre o caso. No texto, a assessoria de imprensa do Ministério informou que não havia ainda promotor para o caso e que a representação foi encaminhada ao Centro de Apoio Cível, “mas se o promotor entender que houve crime, talvez haverá investigação na esfera criminal, além da cível” (FOLHA, 29/04/2010). Essas sete matérias disponibilizadas pelo jornal no período analisado tratam de

diferentes instituições e representações acadêmicas, da sociedade e da justiça que se envolveram com o caso de incitação homofóbica na USP.

Nas matérias jornalísticas, a homossexualidade é apresentada como uma prática que deve ser invisível. Os modos de ser, pensar e agir regulados nos corpos e nas subjetividades afeminadas rompem com o instituído. Aparece no discurso que o espaço universitário é vivenciado por homossexuais, entretanto, nenhum/a discursou nas reportagens referentes ao caso. A abordagem dos sujeitos atingidos por esses atos homofóbicos não aparece e, além das instituições, os discursos dão-se na narrativa das reportagens sem fazer referência a como esses/as alunos/as vivenciaram esta agressão homofóbica. Percebe-se que o espaço acadêmico frequentado e produzido também por relações entre homossexuais permite que esses sujeitos sejam tutelados por uma lógica machista e homofóbica. A homofobia se apoia na responsabilização das vítimas pelas agressões e não oportuniza aos/às leitores/as conhecerem os sentimentos e as sensações dos/as agredidos/as (FRY; MACRAE, 1983; GREEN, 2000; TREVISAN, 2000).

Sedgwick (2007) trata dessa epistemologia do armário, ou seja, sujeitos homossexuais, heterossexuais, bissexuais e transexuais escondem-se, mostram posições aceitas socialmente e escapam ou negociam com as regularidades dos espaços que frequentam. Assumem as masculinidades hegemônicas. Green (2000) explica que as *barbies* – homossexuais que desempenham posicionamentos identitários masculinos dentro do padrão hegemônico, produzem corpos hipertrofiados e marcam uma masculinidade produzida em contextos da sociedade de consumo e de espetáculo (DEBORD, 2005; SIBILIA, 2008).

Assim, constituem estratégias e práticas de ser e regulam as identidades no binômio visibilidade/invisibilidade. A visibilidade dos/as homossexuais é um ato de crítica para a mídia, coloca-a diante da instabilidade. Mesmo afirmando um pluralismo cultural, os/as homossexuais não são ouvidos/as pela **Folha** nessas reportagens e notícias. Junqueira (2013) ressalta que existe um processo de constituição de práticas da educação, que pode acontecer no espaço da escola – mas que também não fica invisível socialmente, porque estruturam, formam e indicam uma homofobia que induz, que promove e produz uma pedagogia.

A **pedagogia do armário**, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in) formais por meio das quais preconceitos (hetero) sexistas e homofóbicos são cultivados e transmitidos, levando estudantes a não se assumirem enquanto homossexuais. Mais do que isso, ela diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado. Nesse cenário, sob a égide dessa pedagogia, dispositivos heteronormativos e práticas disciplinares se

relacionam à edificação e à salvaguarda de valores e regimes de verdade heteronormativos, bem como de relações de poder heterocêntricas e de processos de (des)classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas, cujas arbitrariedades e iniquidades o currículo em ação ao mesmo tempo que veicula, contribui para naturalizar e legitimar (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

Essa pedagogia estrutura a masculinidade e, utilizando da homofobia e do machismo como elementos estruturadores das formas de ser no mundo, as masculinidades são a todo momento vigiadas, analisadas, arriscadas por qualquer gesto, ação ou fala que se aproxime das culturas e práticas que não são indicadas ou ditas como masculinas. A feminilidade, a delicadeza dos gestos, a leveza ou mesmo outros elementos como a irritação, a fala alterada parecem criar um desconforto nas masculinidades como identidades ou práticas culturais.

Como explicam Connel e Messerschmidt (2013, p. 259), a masculinidade é constituída nas relações das estruturas de gênero. “O conceito de masculinidade hegemônica embute uma visão histórica dinâmica do gênero na qual é impossível apagar o sujeito”. Desse modo, é necessário que a problematização da masculinidade seja no intuito de desnaturalizar e atingir a ideia de que o masculino comporta-se como essência na vida de machos humanos biológicos. Produzida social, cultural e politicamente, a emasculação é um processo que produção de corpos em homens e, para isso, pedagogias culturais são produzidas e produtoras das relações que são desenvolvidas para aprender a ser homem de acordo com as dinâmicas culturais que se está inserido.

A pedagogia do armário não atinge somente os/as homossexuais, mas também segregam os sujeitos da heterossexualidade que, para reproduzir com um padrão indicado como conduta correta, tem seus corpos e gestos fiscalizados. Feminilidades e masculinidades não hegemônicas, os diferentes gestos são vistos como rastros, vestígios, indícios de uma possível homossexualidade. A estruturação dessa norma incita, em diferentes espaços, a performance de gênero a fixar padrões que devem ser vigiados (JUNQUEIRA, 2013; FOUCAULT, 1987; BUTLER, 2003).

Nas publicações acerca do caso, o jornal discursa que mesmo que haja a incitação ao ódio, que as forças do Estado e das instituições – representadas e apresentadas no jornal – não há interesse em discutir como essa homofobia é produzida, formulada e propagada. Apenas nos casos em que a violência é vista de forma explícita e a agressividade toma forma de ameaça, o jornalismo noticia e, desse modo, aplica suas possibilidades de veracidade sobre as atitudes que as instituições e o Estado tomam perante o caso. Essa forma de explicitar a violência nos educa sob o aspecto da docilização dos corpos e das manutenções dos

estereótipos de masculinidade/feminilidade produzidos nas relações sociais, culturais e políticas.

Toda a organização das notícias apresenta o fato e faz referências sempre a entidades, órgãos e instituições, retirando qualquer compromisso em problematizar a atuação da homofobia no cotidiano. Ao aparecer uma matéria sobre homofobia no caderno de Educação, a **Folha** toma como pluralidade dizer o que os/as representantes e as instituições dizem ou fazem, sem, em nenhum momento, problematizar a condição pedagógica que a homofobia tem em construir formas de entender e ser no mundo.

Após um ano e sete meses, no dia 25 de novembro de 2011, o *site* publica uma reportagem referente à agressão homofóbica na editoria de Educação intitulada **Reitor da Unir diz que sofre perseguição política e homofobia**. Entretanto, no texto apenas um parágrafo trata da homofobia e homossexualidades. “O reitor afirma que é alvo de perseguição política e de homofobia (ele é homossexual assumido). ‘A greve não é para discutir melhorias para a universidade. O objetivo sempre foi me tirar da reitoria’” (FOLHA, 25/11/2011). A reportagem trata da acusação contra José Januário de Oliveira Amaral que deixou o cargo de reitor da Unir (Universidade Federal de Rondônia) após uma greve que durava 70 dias.

O reitor afirma que é inocente quanto às denúncias de supostos desvios de recursos da Fundação Riomar ligada à universidade. A reportagem também trata dos problemas que ocorreram em sua gestão, com o aumento estrutural e de acadêmicos/as, ele não conseguiu lidar com o crescimento da universidade. Na perspectiva de José Januário, a greve foi mobilizada para pressioná-lo a se retirar do cargo de reitor por motivos políticos. O reitor diz que causou incômodos à comunidade acadêmica da Unir e, entre esses desconfortos, a explicitação de sua orientação sexual é um problema para os/as servidores/as que estão em greve.

A reportagem trata o reitor como alguém que não teve condições de administrar a instituição e pouco é discutido sobre a pressão que ele diz ter sofrido em sua administração da instituição. A homofobia e a perseguição política que estão no título da reportagem tornam-se secundárias e pouco abordadas pelo repórter. Ouvido, mas desconsiderado quando diz que a homofobia é o motivo da greve, o reitor é tratado como um mau administrador.

A notícia traz no título o sujeito agredido por homofobia, mas inverte a lógica que está apresentada nos textos anteriores. Ele não é o agredido. Ele é assumido e, na leitura do texto, sua sexualidade e a sensação de perseguição política sugerem proximidade da característica de mau administrador. O jornal ensina que a sexualidade, mesmo quando apresentada e

visibilizada pelo sujeito, é menor ou secundária na discussão em pauta. Não se problematizam questões específicas da gestão do reitor, suas relações com os elementos abordados, mas liga sua sexualidade com uma perspectiva de caráter duvidoso. Ao verificar que este texto põe o sujeito homossexual como assumido, percebo que não apenas a sua sexualidade, mas a administração que não foi satisfatória se refere ao mesmo sujeito.

Essa relação não é explicada e, em nenhum momento, oferece uma discussão sobre a existência de condições sociais e culturais para que homossexuais assumidos/as exerçam cargos de chefia e liderança. A indicação apenas é que o reitor está pressionado para repensar sua administração e ele é homossexual. Essa prática tendenciosa abre discussões sobre como o jornalismo ao informar, também ensina o lugar das diferenças como à margem, fora e segregadas do processo, ao invés de tratar da administração e trazer diferentes posicionamentos, o texto oferece um veredicto: o reitor é assumido.

A última matéria sobre agressão homofóbica é de 21 de março de 2012. A matéria exime-se de afirmações que não tenham validação jurídica, como fica evidente nesta notícia que se inicia com as informações centrais do caso. “Um adolescente de 15 anos afirma que foi agredido na saída da Escola Estadual Onofre Pires, em Santo Ângelo (RS), por ser homossexual” (FOLHA, 21/03/2012). Nesta reportagem, a agressão ocorreu no dia 13 de março e que estava em investigação na Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente do município.

O adolescente escreveu uma carta para a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros) contando que as agressões verbais iniciaram quando ele assumiu sua sexualidade, no início do ano letivo e, como relata o aluno, houve professores que foram coniventes com as agressões. A notícia marca que no dia 13 de março, “os xingamentos se transformaram em violência física” (FOLHA, 21/03/2012). O relato do aluno em um trecho da carta é reproduzido pelo texto. “Hoje durante a aula de física um colega da classe veio me xingando e perguntando se eu queria apanhar porque era viado, e eu respondi: ‘eu não tenho medo de você’. E na saída ele disse: ‘se você não tem medo de mim, vai levar facada para aprender’”.

A notícia informa que na saída da escola, “o aluno foi agredido com socos e pontapés pelo colega de classe. Ele era novo na escola e diz que também sofria violência verbal na antiga instituição” (FOLHA, 21/03/2012). Depois da agressão, o estudante foi atendido por funcionários/as da escola e foi à polícia, onde registrou um boletim de ocorrência por lesão corporal. A notícia ainda afirma que após alguns dias, ele foi transferido pelo/a pai/mãe para outra escola.

O posicionamento da polícia sobre o caso de agressão é delineado na declaração da delegada de Proteção à Criança e ao Adolescente, que abriu a investigação sob o registro de “suspeita de ato infracional”. A afirmação que foi destacada pela notícia do posicionamento da polícia é de que a delegada precisa “[...] ouvir os envolvidos para saber o que aconteceu, mas acredito que dentro de 30 dias a investigação esteja concluída” (FOLHA, 21/03/2012). A escola não se posicionou sobre o caso e a Secretaria de Educação afirma que está tomando providências para evitar “esse tipo de caso” (FOLHA, 21/03/2012).

A notícia é finalizada com o posicionamento da ABGLT, por meio da declaração do presidente da Associação, Toni Reis que explicita a importância de uma política para prevenir homofobia nas escolas. A declaração que a **Folha de S. Paulo** traz é que a associação está “com uma campanha para que os[/as] alunos[/as] denunciem esse tipo de violência. Queremos tentar sensibilizar o governo para liberar o kit anti-homofobia” (FOLHA, 21/03/2012).

O texto registra o quão a agressão a homossexuais não é vista ainda como um problema da Educação. Professores/as, diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as ainda têm dificuldade de prevenir, discutir e problematizar as questões referentes à homofobia e às discriminações. O jornalismo apresenta o caso, mas põe em dúvida a agressão ocorrida, faz referência às instituições e às providências que são tomadas, sem problematizar como o espaço escolar, as relações sociais e outras questões podem ser relevantes para pensar a homofobia. O jornalismo ensina, no meu sentido de leitura que detalha estas notícias, que os sujeitos agredidos estão em uma posição de culpa. Essa posição, reforçada pelo funcionamento homofóbico incita problematizações porque nos textos o discurso faz referência a sujeitos que foram vitimados por agressões, mas não há discussões acerca de como estes casos são reflexos de um sistema machista e homofóbico que educa para o silêncio, a dissimulação e o medo. Ao relatar as agressões homofóbicas, a **Folha** não valida e visibiliza essas denúncias e esses enfrentamentos como possibilidades de disputas e espaços de problematização.

As discussões acerca da homofobia do caso do informativo **O Parasita**, a problematização do kit anti-homofobia, as pautas sobre violência homofóbica que apresentei até aqui não surtiram discussões, problematizações e questionamentos o bastante para que houvessem posicionamentos diferentes dos sujeitos da Educação. Agressões como esta, e outras que não estão disponíveis no *site* da **Folha de S. Paulo** entre os anos de 1999 e 2013 indicam que a pauta de homofobia não é discutida pelas mídias de maneira contundente e, quando discutidas, as histórias não terminam. O que aconteceu com o caso de agressão não foi retomado pelo jornal na editoria de Educação, não foi problematizado com especialistas, não

se tornou um discurso para ser pensado, um caso para ser tomado como um problema educacional. Tal como a vida dos homens infames de Foucault (2003), esses casos apenas ilustram o dispositivo que foi noticiado por causa da agressão. O poder que incidiu sobre essas vidas, as práticas discursivas que os/as situam em relações assimétricas de poder e a problematização que poderia oferecer outros olhares não são desenvolvidas.

Nestas reportagens, a agressão como foco não sugere posicionamentos e práticas de visibilidade que podem ser protetivas, a valorização da denúncia, a problemática dos casos, o acompanhamento dessas pautas que pudessem gerar outras discussões sobre os fatos. Esses casos ensinam que a agressão dá-se contra os sujeitos que mostram sua sexualidade, que ostentam suas possibilidades de ser: aqueles que foram agredidos não estão distantes de outros tantos sujeitos que em diferentes espaços sociais são incitados a produzir uma dissimulação dos discursos e das práticas. A homofobia produz formas de atuação que localizam os sujeitos visíveis em risco constante. O jornalismo também alimenta a pedagogia do armário problematizada por Junqueira (2013).

Oliveira (2014) trata dos enquadramentos midiáticos para problematizar as violências noticiadas nos casos de agressão e homofobia. Ao discutir sobre a relação que essas informações produzem na sensibilidade dos/as leitores/as, a autora indica que a apresentação da dor dos sujeitos agredidos também convoca revisões às atitudes éticas e nos modos de pensar a justiça ao tratar das vidas desses sujeitos que estão margeados das relações sociais e culturais. Se, por um lado, essa visibilidade das agressões contribui para termos uma perspectiva, por outro viés, “[...] é um modo de dar a ver o problema, pois os enquadramentos nos ensinam como apreender essas vidas” (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Os modos como estas perspectivas nos constituem sobre a relação do que Oliveira (2014, p. 11) chama de “vidas que importam”, também indicam o modo como os excluídos são retratados como pertencentes ou desviantes da noção de vida. As relações de poder que se implicam sobre as ações e os corpos, também dialogam com as práticas discursivas que nos indicam os modos de pensar a vida dos que estão retratados na imprensa (FOUCAULT, 2003). É com base nessas relações sobre os modos de dizer e ser que, indicam e encaminham os “modos coletivos de compartilhar e narrar a vida” (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Ao registrar determinados modos à violência que incide sobre os/as homossexuais, o jornalismo também constrói perspectivas para que a heterossexualidade seja vislumbrada. Para Borrillo (2009), a homofobia está no receio de que exista uma equivalência entre essas formas de ser e exercer as sexualidades. “Exprime-se por meio das injúrias e dos insultos cotidianos, mas aparece também nos discursos de professores[as] e especialistas, ou

permeando debates públicos” (BORRILLO, 2009, p. 18). Nessas indicações, segue uma lógica de que mesmo cotidiana e disseminada, tal como caracteriza o autor, a homofobia produz uma normalidade que potencializa e protege a heterossexualidade como lógica normal. Incitar questionamentos a essa normalização e esse ideal de naturalidade sugere desconforto às construções discursivas que sustentam a lógica heterossexual (BORRILLO, 2009).

Seguindo esses indicativos, a inferência é que os nomes, as vidas, as histórias desses sujeitos agredidos interessam em dois sentidos para o discurso heterossexual/masculino da mídia: de um modo, ele sustenta a racionalidade heterossexual de que os sujeitos que não comungam de vivências e experiências heterossexuais/masculinas hegemônicas sofrem sanções e são agredidos, porque são anormais e, de outro sentido, as vidas pouco importantes destes sujeitos são marcadas no discurso que não apresenta o nome de agredidos e agressores, que não indica os sentidos e os relatos destes sujeitos. As entrevistas se foram feitas, não foram reverberadas no texto publicado e, isto indica que as falas destes sujeitos, são pouco produtivas. Nos textos em que os agredidos aparecem ou mesmo seus relatos são indicados, eles estão tutelados pelo discurso da anormalidade, da falta e do incômodo.

Este ponto dialoga com as discussões desenvolvidas por Albuquerque Junior (2014, p. 12) ao tratar da tarefa que Foucault pensava produtiva para os/as homossexuais. A possibilidade de criar para si rostos que fossem diferentes, outros modos de vir a público, de aparecer, de tornar presente às experiências gays poderia ser pensada como uma atividade produtiva, porque esta atividade de criação permitia “estabelecer múltiplos tipos de relações, fugindo assim da padronização, da normalização, ambição de qualquer polícia do sexo”.

A simulação produtiva não é apenas uma proposição que fica nas possibilidades que Foucault pensava para as diferentes sexualidades. Ao pensarmos na bicha, ela é um produto homofóbico, sexista e machista nas produções de possibilidades de representação. Essa aparição sugere diferentes práticas e possibilidades que são produzidas nos limites do movimento da sexualidade. O que me parece interessante deste movimento é que a bicha é um produto de múltiplas relações que infringem as concepções de masculinidades estabelecidas. Fantasia do terror heterossexual viril, a bicha é a feminilidade que incomoda por sua localização em corpos machos.

As produções culturais que localizam no sistema binário masculinidade/feminilidade relegaram possibilidades de diferentes sujeitos: não ultrapassar as linhas que delimitam essas representações exigia uma mitologia, uma história que segregasse elementos da dicotomia.

As próximas três notícias que serão detalhadas têm como temática defesa LGBT. São matérias que foram publicadas no site da **Folha** no recorte temporal apresentado e que fazem

referências a posicionamentos de entidades pelos direitos da população homossexual, bissexual, travesti e transexual e que apontam relações entre Educação e Homofobia. Por quantidade, esse eixo é o segundo em número de publicações.

DATA	MATÉRIA	REPORTAGEM
10/12/2010	Após prova considerada homofóbica, centro acadêmico estuda adotar nome de aluna	Felipe Luchete
13/12/2010	USP aprova programa contra intolerância e homofobia	Mônica Bergamo
01/08/2011	Guia classifica universidades receptivas a alunos LGBT	De São Paulo

Quadro 3 – Matérias sobre Defesa LGBT na editoria de Educação do site da Folha de S. Paulo¹⁰

Fonte: Elaborado pelo pesquisador Samilo Takara, março de 2015.

Em 10 de dezembro de 2010, a notícia **Após prova considerada homofóbica, centro acadêmico estuda adotar nome de aluna** trata sobre o mal-estar que passou a aluna Naraika Yasmim Soares e Silva após realizar uma prova desenvolvida pelo professor de Metodologia de Trabalho Científico, Raimundo Leôncio Fortes, para o curso de Serviço Social da Faculdade Ademar Rosado, em Teresina, no Piauí. A notícia trata da escolha do nome do Centro Acadêmico do curso que estava entre o nome da acadêmica e 6 de dezembro, dia em que a prova foi aplicada. A aluna tinha 20 anos e passou mal após ter feito uma prova com um artigo considerado homofóbico por ela e seus/suas colegas. A **Folha de S. Paulo** registrou que essa notícia foi dada anteriormente, entretanto, no buscador de dados referentes à editoria de Educação, esse material não foi disponibilizado.

Na matéria, constam informações sobre o artigo que se posicionava contrário à união civil homoafetiva afirmando que “homossexuais não podem expressar o amor, pois a relação sexual é feita ‘no mais puro estilo animal’”. Naraika saiu da sala e foi acompanhada por outros/as 30 estudantes. A instituição demitiu o professor, e, segundo a reportagem a aluna afirmou que não havia pensado que sua atitude tivesse “esse respaldo todo, fosse chegar onde chegou”, explicita também que foi involuntário, “eu realmente passei mal” (FOLHA, 10/12/2010).

A matéria apresenta o posicionamento do Centro Acadêmico de levar o assunto para a Câmara de Teresina. O posicionamento político da Liga Brasileira de Lésbicas no Piauí foi registrado pelo envio de uma carta à instituição que registrava “o texto como ‘marcadamente homofóbico’ e elogiou a decisão de demitir o professor” (FOLHA, 10/12/2010). A representante do grupo de lesbianas em Piauí, Marinalva Santana também foi ouvida e para

¹⁰ Os dados foram coletados no buscador específico do *site* Folha de S. Paulo e podem ser encontradas no link: <<http://search.folha.com.br/search?q=homofobia&site=online%2Feducacao>>. Acesso em 25/06/2014.

ela “o objetivo agora é suscitar entre os[/as] alunos[/as] o debate sobre o respeito à diversidade sexual, inclusive com a realização de um ‘grande seminário’ em 2011” (FOLHA, 10/12/2010).

Esse texto apresenta o subtítulo **Outro lado**. Neste trecho da notícia, o professor Raimundo Leôncio Fortes reconhece a autoria do artigo e afirma que o mesmo não estimula a discriminação. Ele encaminhou à reportagem da **Folha de S. Paulo**, uma carta aberta aos/às estudantes em que se defende afirmando que “não teve a intenção de ‘contrariar o pensamento e ferir os sentimentos das pessoas’”. Para o docente, este texto teve “caráter pedagógico, uma vez que o mesmo apresenta uma estrutura lógica compatível com aquilo que se estava pedindo na prova” (FOLHA, 10/12/2010). O professor ainda explicita sua discordância à união civil entre pessoas do mesmo sexo e, com base no argumento de liberdade de expressão, diz ter o direito de ser contrário a esta legalização.

Porém, não posso concordar com a ideia de que assumir uma posição contrária à legalização da união civil entre homossexuais signifique manifestar discriminação a este grupo. Afinal de contas, estamos numa democracia, e nela todos têm o direito de expressar seu pensamento [...] (FOLHA, 10/12/2010).

Posicionar a afirmação do docente, oportuniza o jornal a manter o que se caracteriza por ação plural porque está abordando os lados que estão em oposição na história relatada. Essa pluralidade é explicitada pela ideia de não assumir uma posição sobre o fato. Entretanto, não assumir posição, é uma forma de se posicionar, é um modo de se inscrever nos discursos hegemônicos. O discurso da homossexualidade como algo animalesco, entretanto, rompe com a ideia de antinatural, que estava nos discursos médicos no início do século XX. Os posicionamentos são pertinentes ao pensar no questionamento da sexualidade biologizada pelos discursos científicos e médicos. Toda uma tradição da criminologia é discutida por Green (2000) e Trevisan (2000) para problematizar a visibilidade da homossexualidade e as instabilidades que essas formas de ser causam a ideia de ciência sexual, discutida por Foucault (1988).

Busco auxílio nas interpretações de Swain (2004, p. 16) para indicar que a produção de sentidos estão alinhavadas a uma lógica que em “[...] todo um discurso filosófico-religioso para justificar a divisão dos humanos com um critério básico: o sexo biológico”. A contribuição de Swain (2004) está em perceber como a homofobia – e em sua análise, a lesbofobia – instaura-se em uma lógica de naturalidade que sustenta os discursos homofóbicos e lesbofóbicos.

Este **sexo-discurso** produz desse modo corpos aos quais se atribui uma **sexo-significação** de forma binária e normatizadora, em torno da procriação e em sexualidades diversas que não cessam de se referir ao sexo “originário”, o reprodutor. A **heterossexualidade compulsória** aparece assim como um mecanismo regulador de práticas e definidor de papéis, restritos aos desenhos morfológicos e genitais, isto é, à correspondência exata entre **sexo biológico/gênero social** que o lesbianismo e a homossexualidade em geral desmentem (SWAIN, 2004, p. 77, grifos da autora).

Assim, a lógica de opressão também dialoga com o ideal de naturalidade. No uso do termo liberdade de expressão e da ideia de dizer o que se pensa, o machismo e a homofobia estão na base dos pensamentos sociais. As opiniões precisam ser revisitadas, analisadas e criticadas ou, como diz Foucault (2012, p. 180), esse movimento “é tornar difíceis os gestos fáceis demais”. Toda a prática de interpretação dialoga com a necessidade de não aceitar o dado como natural, o dado simples como algo real, mas como uma produção discursiva que foi forjada nas relações de saber-poder e que instituem uma lógica que pode ser desarticulada no intuito de problematizar a quem serve a ideia de opinião e de naturalidade. O jornalismo ensina que o funcionamento de uma lógica da isenção faz a manutenção dos discursos dentro de uma lógica dominante.

Três dias depois, a notícia encontrada no buscador do site da **Folha de S. Paulo**, na editoria de Educação é uma menção à coluna de Mônica Bergamo que aborda a aprovação de um programa contra intolerância na USP. A informação é que o programa foi aprovado pela instituição e a intenção segundo informa a pró-reitora de Cultura e Extensão da universidade de “[...] promover ações educativas, debates, palestras e conferências na universidade para uma ampla discussão sobre diversidade sexual, racial e religiosa” (FOLHA, 13/12/2010).

A notícia informa sobre uma agressão sofrida por um estudante do Instituto de Biociências da USP em uma festa da ECA (Escola de Comunicação e Arte) da universidade. O intuito é que o programa seja levado “para escolas públicas e instituições que queiram debater o tema” (FOLHA, 13/12/2010). Além dessas ações, “o conselho de cultura e extensão aprovou ainda uma moção de repúdio a manifestações de homofobias como as da Avenida Paulista e as que ocorreram na festa da ECA” (FOLHA, 13/12/2010).

O caso do informativo **O Parasita** não é citado nesta matéria, bem como as reportagens que avaliam a difícil aceitação de alunos/as homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais que foram publicadas no mesmo ano. É perceptível que casos como as agressões ocorridas não estão discutidas na editoria de Educação. A homofobia produz essa percepção de mundo. Neste texto, o jornalismo registra como entendimento que a institucionalização é

uma possibilidade de problematização da homofobia. Entretanto, seguindo o questionamento como prática analítica, o jornalismo ensina que a instituição e suas burocratizações são conquistas. Contudo, programas de conscientização podem ser espaços que não problematizam experiências e vivências homofóbicas, mas apenas registram dados. Existem atendimentos que optam pelo armário como explica Sedgwick (2007) ao invés do enfrentamento como forma de problematização.

Publicada em 01 de agosto de 2011, a notícia sobre Defesa LGBT é intitulada **Guia classifica universidades receptivas a alunos LGBT** e informa sobre um guia que classifica universidades que sejam receptivas aos LGBTs. A notícia faz referência à produção de um material integral que está disponível apenas para os/as assinantes do *site*. Mas optei por ficar apenas com a notícia que pode ser acessada por qualquer sujeito que fizer a busca sobre homofobia no espaço referente à educação no *site* da **Folha de S. Paulo**.

A organização britânica que luta contra a homofobia, a *Stonewall*, criou em 2010 o primeiro guia *online* que faz um *ranking* de universidades que “estão preparadas para receber estudantes LGBT. A reportagem é assinada pela jornalista Izabela Moi. A pesquisa foi financiada pelo **Google** e o material chama-se *Gay by Degree* e verifica 160 instituições a partir das informações disponíveis em seus *sites*. Entre os dez critérios para avaliar essas universidades, o texto traz um deles: “[...] se há funcionários treinados para evitar incidentes homofóbicos no *campus*”.

Interessado no uso da palavra incidente nos textos que tratam dos casos de homofobia, recorro ao Manual de Redação da **Folha de S. Paulo** (2006, p. 119) que define incidente como termo a ser utilizado quando se refere a “[...] episódio, atrito, fato secundário”. Ao ter essa definição, há uma sugestão de que a homofobia ocorre em pequena escala e é como se tratasse de um desentendimento entre estudantes ou entre alunos/as e professores/as ou, ainda, um mal entendido. Para a redação proposta pelo jornal, esses/as profissionais da educação estão preparados/as para apartar pequenos confrontos entre colegas de universidade. Outra informação disponível no texto é que na primeira edição não houve universidades que fossem preparadas para receber LGBTs e, nesta segunda edição, quatro instituições conseguiram a pontuação máxima: “Universidade College (UCL) e Imperial College, ambas em Londres, e duas no interior [da Inglaterra] – a Wolverhampton e a de Portsmouth” (FOLHA, 01/08/2011).

Este guia oferece uma interpretação para que sejam pensadas e oferecidas à população instituições de ensino para grupos LGBT. Diferente do que afirmam a Constituição de 1988 e LDB 9394/96, que a Educação é um direito de todos/as e um dever do Estado e da família, a

reportagem sugere que os sujeitos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais não precisam lidar com o preconceito no espaço escolar/universitário, poderiam estudar em instituições específicas. Essa segregação por sexualidade reafirma a homofobia presente nas sociedades e não sugere o diálogo e a aprendizagem com a diferença como explica Miskolci (2012) ao tratar do conceito de diferença e sua necessidade para pensar a educação em uma perspectiva *queer*.

Foucault (2012, p. 81) incita a pensar como as sociedades ocidentais constituíram uma ideia de verdadeiro sexo “[...] em uma ordem de coisas na qual se podia imaginar que apenas contam a realidade dos corpos e a intensidade dos prazeres”. A constituição de modos de viver a sexualidade e problematizar as verdades que são vistas como motivos da sexualidade. O sexo, na lógica produzida pela ideia de naturalidade institui sentidos. Estar em consonância com o discurso de normalidade é uma forma de proteger a sexualidade e, desse modo, a lógica heterossexual.

O jornalismo ensina sobre tolerância e, ao mesmo tempo, segregação. Ao pensar na lógica de espaços adaptados para lidar com a diferença, percebo que os modos de ser e de agir me movem no sentido da exclusão e do limite. A educação fica como espaço que só permite tolerar e não contribui para a pluralidade, a diferença individual e suas possíveis problematizações (VEIGA-NETO; LOPES, 2010; MISKOLCI, 2012).

As notícias que são apresentadas abaixo tratam do kit anti-homofobia no caderno de Educação da **Folha**. Mesmo com uma discussão que ganhou projeção em diferentes empresas midiáticas, temos dois resultados para este eixo temático:

DATA	MATÉRIA	REPORTAGEM
16/02/2011	Deputados vão pedir detalhes ao MEC sobre kit contra homofobia	Johanna Nublat
14/03/2012	Ministro é cauteloso ao tratar de kit anti-homofobia nas escolas	Flávia Foreque

Quadro 4 – Matérias sobre o kit anti-homofobia na editoria de Educação do site da Folha de S. Paulo¹¹

Fonte: Elaborado pelo pesquisador Samilo Takara, março de 2015.

A notícia de 16 de fevereiro de 2011 aborda o interesse de deputados em detalhes sobre o kit contra homofobia, que no período estava sendo avaliado pelo Ministério da Educação. A reportagem inicia dizendo que a pasta que é responsável pelas questões educacionais no país receberia dois pedidos de informação sobre o material, enviados por

¹¹ Os dados foram coletados no buscador específico do *site* Folha de S. Paulo e podem ser encontradas no link: <<http://search.folha.com.br/search?q=homofobia&site=online%2Feducacao>>. Acesso em 25/06/2014.

deputados. O texto denomina o material didático como “polêmico” e denomina estes recursos didáticos como “kit contra homofobia” (FOLHA, 16/02/2011).

O material é apresentado como “um conjunto de vídeos que seriam distribuídos a 6.000 escolas do ensino médio e abordam questões como preconceito contra travestis e o relacionamento afetivo entre garotas” (FOLHA, 16/02/2011). A matéria explicita que os pedidos são de dois deputados evangélicos e que passaram pela ratificação da Câmara de Deputados. Essas informações pedidas são referentes aos critérios para a elaboração e distribuição do material e detalhes acerca do convênio feito entre MEC e ONG (Organização Não-Governamental) que desenvolveu o kit. Para justificar os pedidos de informação, “o deputado João Campos (PSDB-GO) diz ter recebido informações de que o vídeo ‘Encontrando Bianca’ estimula que as crianças assumam sua ‘identidade homossexual’, o que seria apontado aos professores como ‘atitude correta a ser tomada dentro da sala de aula’” (FOLHA, 16/02/2011). Sobre o posicionamento do Ministério, a reportagem diz que o mesmo afirma não ter recebido os pedidos e que o material ainda estava sob análise.

O texto registra uma desarticulação por parte dos/as parlamentares em discutir a pertinência do material referente às questões de homofobia, homossexualidade e educação e, que pretendem desqualificar a atitude de promoção da cidadania e dos direitos de LGBTs referentes à educação. O MEC é apresentado como reticente em responder os pedidos feitos pelos deputados e não como se o material estivesse em fase de desenvolvimento. O nome da ONG que produziu os materiais didáticos, os objetivos sugeridos para o material e outras questões sequer foram mencionados neste texto.

A segunda notícia que também aborda o kit anti-homofobia e a declaração do então ministro da Educação Aloízio Mercadante. Na reportagem publicada em 14 de março de 2012 o político é cauteloso ao tratar do tema. No texto, Mercadante reconheceu a necessidade de tratar a temática, entretanto, “criticou o uso do vídeo, por exemplo, como forma de combater o preconceito” (FOLHA, 14/03/2012). O ministro afirma que se fosse necessário “lançar um material didático, simplesmente produzir um vídeo e lançar na escola resolvesse, nós estaríamos fazendo, mas não vai resolver. Só o clima que nós criamos aqui no âmbito do Congresso Nacional, longe de contribuir, acirrou as posições” (FOLHA, 14/03/2012), explicou Mercadante em uma audiência pública na Câmara dos Deputados.

Em outro momento ele explicita que o kit foi alvo do que chamou de “intransigência e polarização”, além de explicitar que há crianças que voltam para casa após as aulas envergonhadas e humilhadas e, um dos motivos, é a homofobia. Ele ainda afirma que é

necessário pensar e pesquisar mais sobre a temática, porque o enfrentamento não é uma opção favorável. A reportagem reproduz uma afirmação do ministro.

Nós precisamos fazer uma pesquisa mais cuidadosa e mais aprofundada sobre como construir um diálogo que respeite a diversidade em todas as suas formas. Para construir essa cultura nós vamos ter que estudar mais a fundo a homofobia e dialogar, porque o enfrentamento direto eu acho que não vai ajudar (FOLHA, 14/03/2012)

A posição do ministro relatada pelo jornal é de esperar para produzir outros conhecimentos sobre a homofobia, entretanto, sem gerar disputas, choques e problematizações. Ao tratar desse movimento, é nítida a referência aos empecilhos da bancada evangélica sobre o kit contra homofobia e as visões religiosas defendidas por esse grupo político. Essas marcas nas afirmações do ministro visualizam a escolha pela adequação a norma. Há um discurso que aceita a compreensão da homossexualidade para encaixar. A homofobia que gera violências físicas, psicológicas e verbais ainda é aceita, mesmo destacada como um problema a ser combatido e a necessidade de averiguação não discute a fragilidade que as situações de normalização impõem-se aos/às homossexuais.

A educação sexual e afetiva de gays e lésbicas se faz na clandestinidade; as referências literárias, cinematográficas e culturais são quase inexistentes. Diante dessa falta de referenciais, a aflição na qual se encontram muitos jovens gays e lésbicas nos parece compreensível. A manifestação pública de sua homossexualidade (*coming-out*) constitui, nesse sentido, um momento libertador. Por meio desse gesto, muitos gays e lésbicas afirmam acabar com uma espécie de clandestinidade na qual estavam confinados. O *coming-out* pode, então, tornar-se uma atitude particularmente saudável, colocando fim à socialização heterossexista e permitindo, em consequência, restaurar sua autoestima e a de seus pares (BORRILLO, 2009, p. 42).

Faz-se necessário problematizar a educação das sexualidades, tal como Louro (1997, 2003a, 2013), Miskolci (2012) para pensar nos processos e nas relações estabelecidas entre sexualidade e educação. O jornalismo ensina sobre a visibilidade das políticas, mas não oportuniza a problematização da educação como formação de modos de vivenciar a sexualidade e pensar nas relações que essas experiências causam em formações subjetivas e sociais.

Pesquisas de opinião foram recortadas como um eixo analítico sugerido para abordar o *corpus* das notícias e reportagens encontradas. Abaixo, são apresentadas as duas notícias que foram encontradas com esta temática.

DATA	MATÉRIA	REPORTAGEM
24/07/2009	Pesquisa revela que 87% da comunidade escolar têm preconceito contra homossexuais	Agência Brasil
04/10/2010	Escolas e colegas são hostis a alunos e alunas homossexuais, aponta pesquisa	Agência Brasil

Quadro 5 – Matérias sobre pesquisa de opinião na editoria de Educação do site da Folha de S. Paulo¹²

Fonte: Elaborado pelo pesquisador Samilo Takara, março de 2015.

No dia 24 de julho de 2009, quatro meses depois, foi publicada pela Agência Brasil uma pesquisa de opinião divulgada pela FEA (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo) em que 87% da comunidade escolar têm preconceito contra homossexuais. No site¹³, a Agência Brasil é uma instituição pública que discute inclusão e opta por defender a cidadania. Ela foi fundada em 2007 para contribuir com o sistema de comunicação público como os canais TV Brasil, TV Brasil Internacional, Agência Brasil, Radioagencia Nacional e o sistema público de rádio (que é composto por oito emissoras). Suas produções diferem-se dos conteúdos dos canais privados e trabalham com conteúdos jornalísticos, educativos, culturais e de entretenimento.

Esse texto apresenta expressões como “algum grau de preconceito” (FOLHA, 24/07/2009) que informam o/à leitor/a que o preconceito na perspectiva da Agência pode variar em grau de intensidade. Essa referência ilustra a maneira como a homofobia pode ser pensada, por meio de uma ideia de indicadores, em que existe um preconceito brando, velado, pouco explícito, assim como há o preconceito que fomenta discriminação e há ações de violências físicas, verbais e psicológicas que podem chegar a homicídios e suicídios. A matéria ainda afirma que essa pesquisa revela a homofobia como um problema que é vivenciado na escola por estudantes, professores/as e outros sujeitos da educação que não são heterossexuais.

Louro (1997) e Miskolci (2012) problematizam a escola como espaço de visibilidade, de promoção de direitos, de igualdade e diferença. A escola e os discursos educacionais trabalham em uma lógica de normalização, de igualdade premeditada por ideais que não podem ser cumpridos. Igual, o/a diferente sofre com a ideia do silêncio, discutida por Sedgwick (2007) em que os sujeitos, para igualarem-se devem manter o silêncio. Junqueira (2009), ao tratar do espaço escolar como espaço de discussão questiona o silêncio ensinado

¹² Os dados foram coletados no buscador específico do *site* Folha de S. Paulo e podem ser encontradas no link: <<http://search.folha.com.br/search?q=homofobia&site=online%2Feducacao>>. Acesso em 25/06/2014.

¹³ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/sobre-ebc>

aos/às diferentes como forma de atuação para se viver na escola. O que o/a aluno/a pensa, entende, vive, questiona, fica silenciado por um currículo branco, heterossexual, cristão, eurocêntrico e que resiste às investidas das diferenças culturais e sexuais.

A escola é um espaço em que as lutas de homossexuais, bissexuais e transexuais são empurradas para ideais de feminilidade e masculinidade estruturados na lógica binária das identidades de gênero: “No pátio, tínhamos que formar duas filas: duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Começavam aí as ‘brincadeiras’, nas quais os meninos mais robustos empurravam os mais frágeis para a fila feminina, espaço desqualificado em si mesmo” (MISKOLCI, 2012, p. 9).

O dado de 87% é referente às entrevistas feitas com 18,5 mil sujeitos pertencentes ao espaço escolar em 501 instituições de ensino no Brasil. A reportagem traz a análise de Miriam Abramovay, apresentada pela **Folha de S. Paulo** como socióloga e especialista em educação e violência. Nessa entrevista, ela afirma que existem violências visíveis no espaço da escola e no seu entorno como “armas, gangues e brigas”, mas o preconceito é difícil se ver “porque não existe diálogo” (FOLHA, 24/07/2009). Esta frase explicita a existência de problemas pertinentes ao espaço escolar, entretanto, o preconceito precisa ser combatido e problematizado por meio do diálogo, mas conseguir estabelecê-lo é difícil.

A pesquisa desenvolvida por Abramovay indica que 44% de alunos do sexo macho, que se pressupõem pela lógica machista estruturada em nossa sociedade, não gostariam de estudar com homossexuais. “Entre as meninas, o índice é de 14%” (FOLHA, 24/07/2009). Ao construir um texto nessa organização, a Agência Brasil informa que o preconceito parece ser menor entre as mulheres do que entre os homens, quando se trata da homossexualidade. Este preconceito é menos evidente entre as mulheres e está atrelado aos padrões culturais, sociais, políticos e econômicos que mostram as relações de opressões que o machismo e a homofobia perpetuam. Em entrevista, a pesquisadora indica que a homofobia está presente em todo o país.

Para reforçar a pertinência da escola como uma promotora de diálogo e problematização do *status quo*, o texto apresenta uma declaração da socióloga acerca da representatividade dessas pesquisas. Ao tratar desses dados para o jornal utilizando o termo significar, ela apresenta a ideia de que os resultados destes estudos revelam marcas sobre o preconceito que não é debatido na escola e, na perspectiva da entrevistada, deveria ser.

Isso significa que existe uma forma única de se enxergar a sexualidade e ela é heterossexual. Outro tipo de comportamento não é admitido na sociedade e conseqüentemente não é aceito no ambiente escolar. Mas a escola deveria ser um lugar de diversidade, ela teria

que combater em vez de aceitar e reproduzir (FOLHA, 24/07/2009). A escola como espaço de discussão e reflexão para pensar as diversidades e as diferenças exige uma tarefa pedagógica que não é desvinculada das outras necessidades referidas, como a formação intelectual e social dos sujeitos da educação. A pesquisadora destaca a relevância de tratar o preconceito e a homofobia.

O texto da Agência Brasil aborda a perspectiva do governo com a entrevista de Rosiléa Wille, coordenadora-geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação (MEC). A entrevistada afirma que os/as alunos/as que não estão no padrão sofrem por não serem compreendidos/as no espaço escolar. O jornal publica que para esta coordenadora “a escola não sabe lidar com as diferenças” (FOLHA, 24/07/2009). Ao construir essa afirmação, o texto indica que deveria ser uma atividade da escola lidar com as diferenças. Entretanto, como resolução para esta questão, o jornal refere-se às ações implementadas pelo Ministério da Educação acerca do enfrentamento “desse tipo de preconceito”, como o programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2005, mas na busca realizada no *site* da **Folha de S. Paulo** não encontrei nenhuma matéria específica tratando deste programa. No texto, as ações principais deste programa estatal são: produção de material didático e formação de professores/as para trabalhar com a temática.

Na perspectiva de LGBTs, o jornal entrevista o presidente da ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais), Toni Reis, que apresenta a posição do movimento e adverte que a homossexualidade ainda é vista como doença e, por isso, o movimento pressiona o governo para o desenvolvimento de atuações que enfrentem o preconceito. Além desta anormalidade como doença, existe o aspecto religioso do preconceito que em diferentes perspectivas há a ideia de imoralidade que justifica a homofobia como explicam Junqueira (2009), Trevisan (2000), Green (2000), Louro (1997) e Miskolci (2012).

O texto explicita a brecha de anormalidade que constrói as identidades dos/as homossexuais. A matéria elenca tipos de violências como piadas preconceituosas, cochichos, exclusões em atividades e agressões físicas que desestimulam a permanência desses sujeitos no espaço da escola. Para trazer uma análise, a Agência apresenta a declaração do educador Beto de Jesus, que é referenciado como representante da América Latina na ILGA (Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo). Para o educador, a escola torna-se um local de ódio para alunos/as homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. O sujeito que sofre violências, independente de quais sejam, não tem vontade de estar em um lugar onde são violentados e afirma que “Quem é violentado não aprende” (FOLHA, 24/07/2009).

O diagnóstico de Beto de Jesus é que o sujeito vítima de preconceito não aprende, porque sofre violências nesse espaço que deveria ser de aprendizagem e, que desse modo, o desenvolvimento educacional é prejudicado. Retornando às declarações da socióloga Miriam Abramovay, o discurso refere-se à necessidade de parceria entre Poder Público e escola: “A escola precisa sair da lei do silêncio” (FOLHA, 24/07/2009). Comparadas às panelas de pressão, uma metáfora para a condição de temperatura, pressão e cozimento que dissolvem, que ignoram as peculiaridades que são necessárias para pensar as escolas, a socióloga afirma que é necessário que seja feito diagnóstico para a elaboração de políticas públicas educacionais.

Em entrevista à **Folha**, Rosiléa Wille defende que o enfrentamento do preconceito não é uma responsabilidade apenas da escola, mas de toda a sociedade. Para a entrevistada, a sociedade está olhando para si e reparando nas fragilidades das relações, entretanto, é necessário que haja responsabilidade e compromisso porque “[...] estamos formando nossas crianças e adolescentes. Mas o Legislativo, o Judiciário, a mídia, todas as instâncias da sociedade deveriam se olhar também” (FOLHA, 24/07/2009). Ao fechar o texto com essa declaração, percebo que a homofobia não é apenas responsabilidade da escola, mas precisa ser discutida para a construção de ações afirmativas e as representações midiáticas de homossexualidades e homofobias.

Em um primeiro momento, a reportagem informa que a escola deveria ser o espaço da diferença para que sujeitos da homossexualidade vivam e aprendam, convivam com outras pessoas e que o preconceito é uma reprodução de um preconceito da sociedade. A escola é um espaço para que as diferenças interajam, entretanto, ao voltar o olhar para as instâncias governamentais e a atuação da mídia, o texto afirma que o processo de enfrentamento da homofobia precisa de respaldo em outras instâncias por meio de ações, medidas e representações diferentes das que temos acesso (LOURO, 1997; JUNQUEIRA, 2009; MISKOLCI, 2012).

Outra reportagem de pesquisa de opinião da **Folha de S. Paulo**, publicada em 04 de outubro de 2010 e assinada pela Agência Brasil, refere-se a uma pesquisa sobre escolas e colegas hostis a alunos/as homossexuais. É um estudo sobre homofobia nas escolas que foi realizado em 11 capitais brasileiras pela organização não governamental Reprolatina e que teve apoio do Ministério da Educação. Na notícia, a pesquisadora entrevistada, Magda Chinaglia, afirma que a homofobia “é negada pelo discurso de que não existe estudantes LGBTs [lésbicas, gays, bissexuais e travestis] na escola. Mas quando a gente ia conversar com os estudantes, a percepção, em relação aos colegas LGBT, era outra”.

Com base na pesquisa sobre homofobia nas escolas, a reportagem informa que os/as homossexuais são bastante reprimidos/as no ambiente escolar, onde qualquer comportamento diferenciado causa problemas e mexe com as normativas das instituições de ensino. A pesquisadora Magda Chinaglia explica que os/as envolvidos na investigação ainda ouvem que “as pessoas não se dão ao respeito. Então os LGBT têm que se conter, não podem, é melhor não se mostrarem para serem respeitados” (FOLHA, 04/10/2010). Essa afirmação vai ao encontro das discussões feitas por Miskolci (2012), Sedgwick (2007), Junqueira (2009) e Louro (1997) em que educadores/as ainda afirmam que os/as alunos/as devem manter-se no armário, optando por uma sociabilidade para atender às exigências de um dispositivo de sexualidade normalizador e adestrador dos corpos.

Esse aconselhamento disseminado como um cuidado dos/as docentes com os/as alunos/as homossexuais registra a disparidade no processo educacional. O namoro entre heterossexuais no espaço escolar é permitido, salvo restrições de formas de carícias que mostram atos afetivos e sexuais entre os/as adolescentes. Entretanto, os/as alunos/as homossexuais não têm a mesma regalia, seus amores, seus desejos e seus/suas parceiros/as devem sempre ser escondidos e silenciados (JUNQUEIRA, 2009; MISKOLCI, 2012; LOURO, 2013). Ou seja, aos/as alunos/as homossexuais a escola não oportuniza espaços de socialização equânimes à vivência e à experiência de heterossexuais. Essa distinção fundamenta e faz a manutenção da homofobia neste espaço, limitando às experiências de afetividade e sugerindo vergonha, receio e medo das diferentes experiências de viver a afetividade, a racionalidade e outras expressões de gays e lésbicas.

Sobre a permanência das travestis no espaço escolar, a reportagem traz o ponto de vista da pesquisadora: uma situação complicada que está relacionada à invisibilidade, ao não reconhecimento dos nomes sociais e o uso do banheiro feminino. Magda afirma que as “travestis não estão nas escolas. A escola exige uniforme, não deixa os meninos usarem maquiagem. Os casos de evasão [escolar] são por causa dessas regras rígidas” (FOLHA, 04/10/2010).

Com base nessas informações, o texto mostra a análise da vice-presidente do Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT, Marjorie Marchi que afirma que a não inclusão no espaço escolar é causa da prostituição de travestis. “Aquele quadro do[a] travesti exposto[a] ali na esquina é o resultado da falta da escola. Da exclusão” (FOLHA, 04/10/2010).

A pesquisa também ressalta que o tema Educação Sexual não é discutido amplamente porque, para os/as professores/as “as famílias podem não aprovar a abordagem”. A pesquisadora explicita que há medo da reação das famílias às discussões referentes às

sexualidades. Magna Chinaglia ainda indica que é necessária outra pesquisa. “Os estudantes não colocam a família como um problema. Aqui, cabe outra pesquisa para saber se as famílias interferem” (FOLHA, 04/10/2010).

Na notícia, há uma análise específica das violências ocorridas no espaço escolar, embora foram citadas brigas e “inúmeros relatos de episódios de homofobia” (FOLHA, 04/10/2010). O objetivo da pesquisa é que os resultados auxiliem estados e municípios para o desenvolvimento de políticas públicas para os/as LGBTs. Outra informação destacada no texto é que as secretarias estaduais de Assistência Social e Educação estão desenvolvendo em conjunto um projeto de capacitação docente para “professores multiplicadores em direitos humanos com foco no combate à homofobia. A meta é capacitar cerca de 8.000 dos 75 mil professores da rede até 2014” (FOLHA, 04/10/2010).

O jornalismo ensina que a responsabilidade está no/a docente. Uma responsabilização alinhavada na formação dos/as profissionais que insistem em uma preparação profissional que esbarra nas condições da realidade do trabalho docente. Ao falar sobre formação de professores/as e cursos preparatórios como as temáticas de gênero e de sexualidade, a **Folha** precisa pensar nas possibilidades das formações de alunos/as e na condição da gestão da escola em lidar com essas questões. Problematizar a escola como espaço para diálogos acerca da sexualidade pressupõe questionar os espaços sociais que mobilizam essas discussões. Responsabilizar o/a docente não é a forma mais profícua para pensar a necessidade de revisão das discussões de sexualidade no espaço escolar.

O discurso de responsabilização está vinculado a uma das chamadas pragas da educação moderna, tal como afirma Veiga-Neto (2012, p. 276). O autor explica que usa o termo “nos sentidos de chaga, marca ou ferida de origem, de algo que causa malefícios e até trava a possibilidade de pensar e agir de outras maneiras”. Desse modo, percebe-se que existe uma representação do/a professor/a como aquele/a capaz de mudar os rumos da prática educacional sozinho/a. Retomar e problematizar essas afirmações é potencial para visibilizar que a escola, o/a docente, o/a aluno/a interagem em contextos complexos e que é necessária a crítica e a interpretação das práticas educacionais contemporâneas.

Os indicadores de narrativas docentes e discentes apresentam ações homofóbicas de diferentes formas no espaço escolar, além de questionar o argumento de professores/as sobre como a família se posiciona diante do tema Orientação Sexual, que faz parte dos eixos

pedagógicos transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴. Desse modo, problematizar as questões referentes às sexualidades, identidades de gênero, sexo, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, métodos contraceptivos, posicionamentos políticos e culturais são elementos pertinentes à prática pedagógica desde a instauração da LDB (Leis e Diretrizes de Bases da Educação Brasileira) em 1996, que traz como prioritária a formação do/a cidadão/ã para a vida, a sociedade e o trabalho, ancorados nos preceitos da Constituição promulgada em 1988, que estabelece a igualdade e sem discriminações de raça, classe, credo ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Após identificar os eixos temáticos para apresentar as notícias, registro os paralelos na cobertura dos diferentes temas. As histórias são brevemente relatadas para os/as leitores/as, professores/as e alunos/as que acessam os materiais sobre homofobia na educação no *site* do jornal. As notícias e reportagens são pontuais e apresentam declarações de investigação que não aparecem finalizadas. Diferente do extenso levantamento proposto na pesquisa desenvolvida por Leal e Carvalho (2012), que nos anos de 2008, 2009 e 2010, buscaram notícias, reportagens, artigos, colunas de opinião e outros produtos jornalísticos em mídias brasileiras sobre homofobia de forma explícita ou implícita, para o reconhecimento das relações entre homofobia e educação. Nos textos disponibilizados no *site* do jornal **Folha de S. Paulo** na editoria disponível para as temáticas educacionais não há uma cobertura jornalística que favoreça o entendimento dos/as leitores/as acerca da temática como uma responsabilidade de professores/as e pesquisadores/as da educação.

Nessas matérias jornalísticas, os posicionamentos de que constituem a homofobia como uma ação de rejeição, repulsa e exclusão não explicitam discursos específicos de docentes e alunos/as e têm seus discursos relacionados aos dados apresentados. Os/As entrevistados/as figuram como imagens em uma análise sobre a violência, a homofobia e o preconceito. Entretanto, os/as agressores/as e os/as agredidos/as não aparecem nas notícias posicionando-se sobre os fatos, mas figurando como sujeitos secundários, exemplos de situações corriqueiras. Foram poucos os/as professores/as que corroboraram para as matérias. E, entre os que apresentaram discussões, há afirmações como o direito à liberdade de expressão em não concordar com a união civil homoafetiva de um dos professores.

A liberdade de expressão garantida serve de referência ao que podemos chamar de elementos de subjetivação. Liberdade, se nos reportarmos a Foucault (2006) é uma ideia que

¹⁴ O eixo transversal Orientação Sexual está disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>

está relacionada à dominação de sujeitos sobre sujeitos e de classes sobre classes. A liberdade proposta para dizer o que está relacionado à responsabilidade do verbalizar. Questionar a união afetiva homossexual, ou questionar a instituição do casamento como uma relação de propriedade de um sujeito sobre outro, são proposições discursivas diferentes. Ao problematizar a instituição casamento e família como propriedades, há referências a todas as relações monogâmicas possíveis, entretanto, questionar apenas a união homoafetiva, ou mesmo, justificar sua proibição por questões biológicas, religiosas ou morais, é um discurso que está incrustado no pensamento homofóbico de desvalorização dos sujeitos por sua orientação sexual.

O preconceito e a discriminação são constituídos em processos de desqualificação tomam por base aspectos, características ou vivências que são experimentadas por aqueles/as que estão marginalizados/as no processo cultural legitimando uma noção de normalidade. “Os sujeitos são alvo de pedagogias distintas, discordantes, por vezes contraditórias. Tudo isso torna cada vez mais problemática a pretensão de tomar os corpos como estáveis e definidos” (LOURO, 2003, p. 5).

Não só os corpos, mas, sobretudo, as subjetividades, as objetividades, as experiências e as vivências dos sujeitos são oportunidades de escapar, de resistir e de problematizar como os/as professores/as olham para as questões referentes à homofobia, às homossexualidades, às não heterossexualidades, às potencialidades de ser outro, quando se pensa em Educação como espaço de disputa. Esses registros analisados mostram que o jornalismo contribui para uma sustentação de sentidos que são disseminados no meio social e pouco ou nada problematizam na interpretação dos casos de homofobia relatados pela **Folha**.

É indispensável admitir, ainda, que o sujeito não é um mero receptor de pedagogias exteriores a ele, mas sim que ele participa, ativamente, deste empreendimento. Os discursos produzidos e veiculados pelos institutos oficiais de saúde, pelas revistas e jornais, pelo cinema, pela Internet ou pela moda certamente têm efeitos sobre seus corpos e mentes, mas seus efeitos não são previsíveis, irresistíveis ou implacáveis. Os sujeitos não somente respondem, resistem e reagem, como também intervêm em seus próprios corpos para inscrever-lhes, decididamente, suas próprias marcas e códigos identitários e, por vezes, para escapar ou confundir normas estabelecidas (LOURO, 2003, p. 5).

Verdades acerca da homofobia e da homossexualidade são publicadas no jornal e realizam a manutenção de um discurso que não corrobora para a problematização ou o incômodo das representações acerca da homossexualidade. Ao construir uma representação da realidade, o jornalismo propõe modos de olharmos para as relações sociais, culturais, políticas

e econômicas que se inserem em diferentes lógicas de produção e dispersão dos discursos acerca das homossexualidades e da homofobia. Corazza e Tadeu (2003, p. 9) propõem “interromper” leituras pressupostas como verdades. Neste exercício, o desconforto da leitura dessas notícias aproxima-se dos indicativos que Foucault (2003) sugere em sua leitura dos relatos sobre os homens infames. Essas vidas que se chocam com o poder, que explicitam a constituição de uma leitura sobre a homofobia podem ser instabilizadas no entendimento da homofobia como ato de repulsa, para compreendermos esse movimento como processo de funcionamento de um dispositivo de subjetivação.

Desconfiar de qualquer nostalgia por uma origem perdida: subjetividades inteiriças, consciências lúcidas, saberes imaculados, comunidades solidárias, sociedades integradas. Não existe nenhuma origem perdida a ser recuperada, nenhum passado mítico ao qual regressar, nenhum tempo feliz a ser revivido. Resisti a qualquer anseio por um estado de graça antes da queda - no capitalismo, no patriarcado, no Nome-do-Pai. Renunciar a qualquer ilusão de regresso a um estado de idílica inocência, de edênica virtude, de universal comunhão. Nenhuma fantasia de restauração de uma união rompida – com o cosmo, com a natureza, com o Eu, com o Outro (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 9).

Partilhando da compreensão da desconfiança e do questionamento vislumbra-se a perspectiva de que a história não segue apenas ordens lógicas, dialéticas ou mesmo racionais. Não há um destino, um objetivo final ou mesmo um pretense pódio de chegada. Toda “[...] continuidade é apenas o efeito de uma interpretação após o fato” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 10). A constituição das notícias apresentadas no caderno de educação da **Folha** registra os casos de homofobia como agressões localizadas, atos que excluem ou ofendem homossexuais, mas Borrillo (2010, p. 16) sugere outra leitura: essa ação homofóbica é uma proteção “[...] das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino)”. Nesse movimento analítico, a homofobia não é uma atitude que se infringe somente contra os/as homossexuais, mas que produz, nas relações de poder, uma violência que atinge todos os sujeitos “[...] que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade” (BORRILLO, 2010, p. 16).

Desse modo, as propostas educacionais e os fatos relatados pela **Folha** visam estratégias para repensar, reposicionar, reconstituir possibilidades de ser professor/a. Inverter as lógicas pré-determinadas e buscar as perguntas ao invés das respostas. Proponho outra maneira de ler a pedagogia, outro olhar para os/as alunos/as e outros modos de ser professor/a. Os/As anormais são produtos de uma estratégia das relações de poder para serem engendrados

pela maquinaria em busca de uma normalização e uma homogeneização, porque desde sua instituição, a escola não conseguiu – não só ela, como a igreja, o Estado, a mídia, e outras instituições disciplinares – silenciar os sujeitos da diferença. Isso não ocorre porque todo estado de produção de sentidos é relacionado às possibilidades de liberdade e das formas de entender a normalidade e a anormalidade como possibilidades que instabilizam percepções fixas. O espaço pensado para ser possível aos/às diferentes é um espaço fértil para reposicionar formas de ser e de agir e identificar estratégias de negociação e questionamento das verdades instituídas.

Diferentes, os sujeitos se posicionam de que modo? Quais as estratégias que trazem outras maneiras de agir? Perverte-se a lógica e, ao invés de perceber as normalizações e as estratégias de dominação, quero entender o que sobre e, de que modo, que diferença está pervertendo e mostrando fissuras às fixações da educação. Como ensinam Corazza e Tadeu (2003, p. 10), ao invés de revelar, de descobrir, de desfetichizar, de desreificar, de explicar cientificamente, de procurar uma naturalidade, de prender-se ao fato, de encontrar algo, a educação pode inventar, criar, fetichizar, fabricar, fazer arte, criar artifícios, artefatos, produzir outros discursos.

O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é um efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11).

Nesse ponto de vista, somos efeitos da Educação e do Jornalismo. Somos efeitos dos discursos que tratam das temáticas de homofobia. Efeitos da cautela pedida pelos representantes políticos, dos discursos religiosos, das práticas científicas, dos modos de endereçamento oferecidos. Somos efeitos do discurso homofóbico. E desse modo, a problemática que estabeleci para pensar a produção de sentidos e discursos que a homofobia incita sugere produções de identidades. Para Corazza e Tadeu (2003), o direito ao desentendimento, ao incomunicável, ao indizível, ao que escapa as contingências e produz as diferenças.

Desse modo, a visibilidade dos textos do jornal, como eles são constituídos, oferece elementos formulados nas relações de poder reverberadas e rarefeitas na situação de discurso acerca das sexualidades, o enfoque da análise está nos elementos constituídos para uma

interpretação dos discursos para a atuação docente e uma perspectiva da leitura da mídia. Para esse movimento, é necessário perceber os olhares que as mídias e, mais especificamente, o discurso jornalístico fornece aos/às leitores/as.

Colling (2012) afirma que os estudos feitos acerca da *agenda-setting*, desenvolvidos com base nos estudos de McCombs e Shaw, no ano de 1972, buscavam entender qual a potencialidade de agendamento da mídia sobre a população. Essa teoria é discutida e ensinada nos cursos de Jornalismo para problematizar o impacto das informações noticiosas sobre os/as cidadãos/ãs. Colling (2012) ressalta que as pesquisas foram efetivas ao perceber que assuntos destacados pelas mídias e seus posicionamentos marcavam os discursos de sujeitos em diferentes espaços. A mídia agenda temáticas com elementos para os discursos que se reverberam – utilizando aqui o conceito de Foucault (2009b), que trata da continuidade enunciativa em que os discursos são impregnados de saberes e poderes disseminados por instituições como a escola, a igreja e a mídia – no processo de comunicação dos indivíduos em sociedade.

Mesmo assim, a mídia não é a única instituição que emite discursos, porque os sujeitos posicionam-se, pensam de outros modos, estabelecem outras relações e resistem aos discursos desta em muitos momentos. Nas palavras do autor, “[...] alguns temas faziam parte das conversas pessoais e não estavam na mídia e vice-versa. Esse dado permitiu relativizar o poder do agendamento da imprensa sobre o público” (COLLING, 2012, p. 111). Essa percepção é relevante para tratar de como é feita a recepção dos discursos da mídia e as negociações possíveis dos assuntos que são agendados pelas pautas jornalísticas.

O autor faz um questionamento para a análise de material midiático acerca da temática: “no caso de uma reportagem sobre homofobia, então, os homofóbicos devem ter o mesmo espaço e voz que os não-homofóbicos?” (COLLING, 2012, p. 112). E, desta forma, reitero as questões: e os sujeitos que sofreram a homofobia? Que espaços eles têm? Como a mídia traz os discursos dos sujeitos que são agredidos verbal, psicológica e fisicamente? Esses tratamentos da informação levam em conta as relações de poder entre os sujeitos e as reverberações dos discursos acerca da homofobia?

Para o autor, usar apenas o agendamento, ou mesmo, perceber os discursos estabelecidos pela mídia ao pensar no tema – a homofobia – é perceber que houve um aumento nas discussões acerca da temática. Entretanto, as discussões ainda são produtivas em uma lógica homofóbica que mantém a normalidade e incita uma adequação do/a anormal aos funcionamentos das instituições. Ou seja, escola e mídia abordam o assunto da homofobia, sugerem discussões, mas não oferecem diferentes formas de pensar. Os discursos continuam

produzindo a noção de normalidade e desvio e a manutenção da homofobia como discurso que protege aqueles/as que se apropriam ou mesmo que cabem nas normas estabelecidas.

Nossa educação, seja ela familiar ou no ambiente escolar [e nos discursos da mídia], é toda orientada para a produção de pessoas heterossexuais, para que corpos com vaginas sejam mulheres e corpos com pênis sejam homens. Mulheres e homens heterossexuais, é sempre bom frisar, dentro de um *script* muito específico e reduzido. Ao menor sinal de que a criança não segue o roteiro pré-definido, a violência começa a incidir sobre ela. Se a heterossexualidade é algo natural, por que essa violência verbal e física é necessária? Ou seja, precisamos desconstruir essa “verdade” sobre a sexualidade que, de tão arraigada em nossas mentes, já foi naturalizada pelas pessoas. Nesse aspecto, tanto os homofóbicos do programa quanto o homossexual que defende os gays usam o mesmo argumento (COLLING, 2012, p. 124).

Ao assumir uma perspectiva *queer* – em que o princípio é desestabilizar as certezas, inverter as lógicas e problematizar o estabelecido em busca de outras potencialidades de pensar as sexualidades – Colling (2012, p. 124) explicita que não é seu intuito desenvolver uma “receita de bolo”. Desse modo, a argumentação fornece alguns elementos que denomina como “linhas gerais” que “podem ser apontadas para que tenhamos uma cobertura jornalística e uma mídia em geral que trabalhe em prol do respeito à diversidade sexual e de gênero”.

Tratar de direcionamentos dos/as produtores/as de conteúdo para as mídias é relevante nesta investigação para percebermos como os posicionamentos estão sugeridos e as questões feitas pelos/as seus/suas intelectuais. Elucidar as práticas jornalísticas também é uma forma de olhar para as recepções possíveis dos conteúdos ofertados pelas produções e para pensar, como educador/a, de que modo resistir às implicações discursivas e entender os processos de reverberação dos discursos midiáticos para o desenvolvimento da formação docente.

[...] 1) Quebrar a hierarquia entre as identidades de gênero e as práticas sexuais. Sempre que hierarquizarmos alguma identidade ou prática, estaremos gerando opressões, desrespeito, exclusões [...]; 2) Problematizar sempre a construção das identidades: nenhuma é original, natural ou normal. Isso não quer dizer, como apregoam algumas pessoas, que somos doentes anormais [...]; 3) Fim dos binarismos. Somos educados para pensar o mundo de forma dicotômica e isso também se traduz no pensamento sobre os gêneros e as sexualidades [...] 4) respeito a quem deseja ficar na margem [...] 5) politização do abjeto. Quem se incomoda com as mortes de LGBTs? [...] 6) problematização da heterossexualidade compulsória (COLLING, 2012, p. 124-125)

Os trechos do autor possibilitam o pensamento de como a mídia – e também a educação – atuam diante dos discursos, das práticas não discursivas, dos modos de viver ou, mesmo, conviver com as homossexualidades e os sujeitos da não-heterossexualidade. Os argumentos de Colling (2012) embasam-se na problematização que Foucault (2006, 2009a, 2009b) apresenta sobre a constituição dos saberes e poderes que instituíram verdades acerca dos modos de ser homossexual e as possibilidades de pensar outras formas de olhar para a historicidade dos discursos.

Ao recorrer aos olhares de Foucault (2006b, 2009a, 2009b), retomamos as análises feitas por Veiga-Neto e Fischer (2003), Deleuze (2005), Veiga-Neto (2007), Veyne (2011) e Oksala (2011) sobre a obra foucaultiana. O intelectual propunha-se a desacomodar, a buscar os processos de historicização, as disputas que chegaram a constituir saberes como verdades, as relações de saber-poder que constituíram os sujeitos, as instituições disciplinares que formularam técnicas de docilização e adestramento dos indivíduos e assujeitaram subjetividades.

A sociedade que foi discutida por Foucault (1987; 2006b, 2009a, 2009b), é problematizada por Debord (2005) e Sibilia (2008) como a sociedade do espetáculo e do consumo. Colling (2012) discute como o consumo cria a ilusão de pertencimento dos sujeitos da homossexualidade e oferece a cidadania por meio da compra de produtos e do contrato de serviços. Os estudos e as movimentações *queer* são elencadas pelo autor como enfrentamentos à identidade gay oferecida pela mídia, pelas empresas e pelas indústrias que constituem o entretenimento e a informação para esses sujeitos.

A mercantilização da cultura gay também passa a ser criticada pelas pessoas que se identificavam como *queer*, que não se enquadravam dentro desse público gay consumidor que compra a sua aceitação através do consumo de bens. O que os *queer* denunciavam é que não existe apenas uma forma de viver as homossexualidades, as bissexualidades, as travestilidades e também as heterossexualidades. Assim como não existem apenas dois gêneros (o masculino e o feminino), mas que uma considerável parcela das pessoas prefere ficar nos trânsitos e/ou nas margens (COLLING, 2012, p. 114).

Buscar outros modos de viver, também foi uma aposta de Foucault (2014). Em uma entrevista publicada em 1984, o autor problematizava a política da identidade relacionada às questões de sexo e poder. Dessa forma, escrevia Foucault (2014, p. 251), “[...] o movimento homossexual precisa mais, hoje, de uma arte do viver do que uma ciência ou de um conhecimento científico (pseudocientífico) do que é a sexualidade”. Precisamos tratar da sexualidade como parte dos nossos modos de ser, das nossas liberdades, das formas “que nós

criamos nós mesmos – ela própria criação, muito mais do que a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo”.

Ao analisar as condições dos amores homossexuais e as diferenças na forma de relacionamento que podem ser estabelecidas entre gays, o homossexual é produzido de outras formas de subjetivação. “Sujeitos que literalmente se inventam e reinventam, que mudam de nome, de aparência, de desejo e de sexo, seres que mudam até de corpo, na busca de construir territórios para seu desejo de habitar, de corpos para materializar esse desejo” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p. 51). Para o autor, o homossexual está na linha das *drag queens*, “mesmo quando de cara limpa e corpo nu”, porque estamos na prática da invenção, da reorganização, da reformulação de si e de outras formas de si.

Compreender o desejo como potencialidade, como propõe Foucault (2014, p. 251), sugere “novas formas de amor e novas formas de criação”. Desse modo, o entendimento diante da homofobia vivenciada pelos/as homossexuais nos diferentes espaços sociais, culturais, políticos e econômicos, mostra que o projeto foucaultiano apontou outras perspectivas para pensar a sociedade e elementos para fomentar “um modo de vida *gay*. Um tornar-se *gay*” (FOUCAULT, 2014, p. 251).

Esse projeto é uma forma de perceber que “uma nova vida cultural” pode desenvolver-se “sob pretexto de nossas escolhas sexuais” (FOUCAULT, 2014, p. 252). O autor reitera que as discussões sobre as sexualidades iniciaram-se em 1970 e este processo oportunizou possibilidades de interação entre as verdades estabelecidas e outras formas de ser. Entretanto, é necessário prosseguir por outras maneiras de produzir, desestabilizar certezas e propor então “a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades, na sociedade, na arte, na cultura, novas formas que se instaurarão através de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas” (FOUCAULT, 2014, p. 252). Para além de uma marca identitária, o autor propõe que o modo de vida *gay* precisa ser encarado como força criadora.

Essa argumentação sugere que os direitos individuais e coletivos precisam ser garantidos, entretanto, outras necessidades são imprescindíveis e evidenciáveis. Indicando o corpo como “fonte possível de uma multidão de prazeres” (FOUCAULT, 2014, p. 254). O autor discute que a construção do prazer, como físico, como prazer carnal estão relacionadas à bebida, à comida e ao sexo constituindo nossa relação de prazer consigo e com o/a outro/a. Sob o olhar da *scientia sexualis*, que Foucault (1988) vislumbrou como o modo que a sexualidade foi enunciada e discursada no Ocidente, o autor reitera a necessidade de pensarmos as *ars eroticas*, como potencializações dos prazeres.

O prazer também deve fazer parte de nossa cultura. É muito interessante observar, por exemplo, que, há séculos, as pessoas em geral – mas também os médicos, os psiquiatras e até os movimentos de liberação – sempre falaram do desejo, e jamais de prazer. “Devemos liberar nosso desejo”, dizem elas. Não! Devemos criar prazeres novos. Então, talvez, o desejo siga (FOUCAULT, 2014, p. 254).

Ao analisar as potencialidades do prazer e do desejo, Foucault (2014, p. 255) explicita que “se a identidade é somente um jogo, se ela é somente um procedimento para favorecer relações, relações sociais e relações de prazer sexual criarão novas amizades, então, ela é útil”. Ao flexibilizar a identidade como oportunidade de relações, o autor abre mão das identificações como objetivo de identificação de uma unicidade, uma localização estável e fixa. O prazer, que não pode ser fixado, mas que é múltiplo e potencial favorece a outras formas de relação, a outros jogos de poder-saber e, como destaca o intelectual, não prometem que a exploração seja desarticulada, entretanto, vislumbrar o que constitui nossa localização é uma forma de abriremos espaços para outros modos de viver (TERUYA; TAKARA, 2015).

Para Foucault (2014, p. 258), a resistência é o ponto principal das dinâmicas da relação de poder. Resistir seria “dizer não e fazer desse não uma forma de resistência decisiva”. Desse modo, as resistências constituem as relações em que o poder está fragmentado, multidimensionado e potencializa as mudanças das relações. A obediência não oportuniza essas relações, pois nela, resistir não é possível. Desse modo, o autor sugere que a liberdade e a resistência compõem relações para pensarmos as possibilidades de ser. No que se refere às sexualidades, o potencial das relações está nos jogos de poder/saber.

A resistência toma sempre apoio, na realidade, na situação que ela combate. No movimento homossexual, por exemplo, a definição médica da homossexualidade constituiu uma ferramenta muito importante para combater a opressão de que era vítima a homossexualidade no fim do século XIX e no início do século XX. Essa medicalização, que era um meio de opressão, sempre foi, também, um instrumento de resistência, visto que as pessoas podiam dizer: ‘Se nós somos doentes, então por que vocês nos condenam, por que nos desprezam?’ etc. É claro, esse discurso nos parece hoje bastante ingênuo, mas, à época, era muito importante (FOUCAULT, 2014, p. 258).

As regras de normalização, o saber médico, o saber jurídico, o saber científico e o saber escolar foram tecendo malhas discursivas sobre a homossexualidade como anormalidade a partir do século XVIII. Para este autor, são necessárias outras formas de instituição, outras subjetividades que podem indicar diferentes ações e sentidos. Para tal atuação, ele sublinha que os movimentos sociais são imprescindíveis. A movimentação

política causada por essa politização não-hegemônica formulou potencialidades e, reconheceu, em estratégias de resistência, elementos de enfrentamento às verdades estabelecidas. Mostrando-se como um exemplo de vida que foi alterada pelos movimentos sociais, Foucault (2014, p. 263) argumenta que as “velhas organizações políticas tradicionais e normais” não são as que permitem um exame de si.

Outras subjetividades se formaram dos discursos dos movimentos sociais. Discursos hibridizaram a políticas das ruas com os movimentos das instituições normatizadoras. Os/As anormais entraram na escola, na mídia, na política, na igreja, nos espaços de poder e estabelecem resistências possíveis. Os sujeitos reagem aos modos de agir e estruturam outras práticas de pensar e ser, mesmo adestrados/as. A inventividade é uma potencialidade daqueles/as que se colocam nas normas como os/as que ficaram de fora, os/as que sobraram, o/a que restou.

E, fica a pergunta: para onde ir, sabendo que nas relações saber/poder, nas instituições disciplinares, nas verdades que transformaram o sexo em uma *scientia sexualis*, como Foucault (1988) destacou na **História da Sexualidade I** – a vontade da verdade. Resistir é uma estratégia para pensar as verdades que os/as sujeitos homossexuais/não-heterossexuais vivem. Desse modo, pensar a homofobia nos discursos jornalísticos oferece formas de repensar a formação docente para pensar as sexualidades? O tornar-se gay, para Foucault (2014), tem mais a ver com prazer que desejo.

O entendimento de Albuquerque Junior (2010, p. 53) acerca da potencialidade dos/as homossexuais é o de repensar seus modos de vida. “Como se fossem roupas rasgadas, a autoimagem dos sujeitos homossexuais, numa sociedade heterodominante, precisa estar sendo sempre remendada”. O autor, mesmo falando das relações amorosas, também inscreve as vivências e experiências gays e modos de constituir outras formas de ser. Investigar o campo educacional e os discursos jornalísticos é uma possibilidade para pensar no processo de remendar-se implicado nas subjetividades que estão fora da norma.

Desse modo, recorro à explicação do autor sobre o sentido de agitar, como proposição para pensarmos os discursos jornalísticos e as práticas educacionais que derivam destas discussões. “Agitar, palavra que tanto se escuta na boca dos homossexuais, para que o tempo que promete ser de solidão e de estagnação possa dar lugar ao fazer acontecer, a um tempo de criação dos outros com os outros e de si consigo mesmo” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p. 54). Assim, convido os/as leitores/as para agitar as formas de compreensão sobre o que somos e o que fizemos conosco nas leituras possíveis do jornalismo e nas formas de pensar a educação como espaço em disputa.

2. ALVOS: DISCURSOS JORNALÍSTICOS SOBRE HOMOFOBIA

Esta seção abre espaço para analisar as estruturas do discurso jornalístico sobre homofobia e as possibilidades pedagógicas que foram pensadas para problematizar a atividade educacional. As perspectivas culturais são possibilidades de organizar olhares para as pedagogias ofertadas pelo jornal e pela escola. A constituição de identidades, valores, crenças, procedimentos e resultados científicos, ordens políticas, sociais e econômicas sugerem como as mídias e as escolas constituem e são constituídas pelas relações discursivas e não discursivas produzidas pelos sujeitos.

Para problematizar estas discussões caracterizo o que denomino de educação e jornalismo nesta tese. Educar é “[...] uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 2009b, p. 44). O autor ainda reforça que os sistemas de ensino são ritos, valoração e definição de papéis, forjamento de grupos doutrinários, posicionamentos e apropriações de discursos com os saberes e os poderes que os regem.

A escola produz “[...] diferenças, distinções e desigualdades” (LOURO, 1997, p. 57). Com a produção de uma segregação, o espaço institucional da escola, e a educação seguiram esses critérios, separando em quem dela participava e “[...] os que a ela não tinham acesso”. Essa escola e essa educação, para a autora, são heranças de uma tradição moderna que se baseou em estruturas religiosas, que segregou grupos entre pobres e ricos e que também instaurou marcas de gênero e sexualidade. Com as alterações ocorridas, as propostas de educação e de escola tiveram outras formulações e as diferenças entre os sujeitos começaram a ser questionadas, discutidas e pensadas em âmbito educacional. Entre as alterações, ficaram marcadas a entrada e a discussão da educação plural que interage com diferentes sujeitos e pode problematizar desigualdades e peculiaridades culturais.

Esses sujeitos provocaram a instabilidade à fixidez de conhecimentos, processos e práticas educacionais e indicados à necessidade de interação entre diferentes conhecimentos que têm movimentado críticas para os currículos estáticos da educação moderna. Sobre esta instabilidade, Santomé (2008) explicita que culturas são marginalizadas e silenciadas. Mesmo que sua visibilidade seja conquistada, o risco de deformações e estereótipos são resultados em conflitos entre os/as diferentes e as rígidas estruturas educacionais.

Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade;

as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas; as vozes do Terceiro Mundo (SANTOMÉ, 2008, p. 161-162).

O autor explica que aceitar a “própria identidade é uma das principais condições para saber valorizar as dos demais” (SANTOMÉ, 2008, p. 163). Mesmo entre os espaços delimitados que a escola oferece, como destaca Louro (1997), ao tratar das hierarquizações entre crianças e adolescentes, docentes e alunos/as, as marcas arquitetônicas, os conhecimentos e os discursos permitidos no espaço da escola vêm criando confrontos entre as estruturas previamente estabelecidas e as possibilidades de ser e pensar que os/as outros/as trazem à educação escolar.

Louro (1997) é pontual ao declarar que desde as práticas discursivas e não discursivas, as posturas docentes, as maneiras de validar ou desvalidar conhecimentos no espaço educacional e na constituição da educação como campo de atuação, são ensinados por currículos e práticas explícitas como se recebem pedagogias culturais na forma de atuar como sujeitos no mundo. É na escola que “[...] se aprende a olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar [...]” (LOURO, 1997, p. 61). Essas práticas culturais e educacionais possíveis indicam que existem formas aceitas e rejeitadas pela sociedade constituída por normas que foram apreoadas como corretas pela modernidade.

Estrutura moldada e com poucos espaços para a criação, a educação escolar oferece espaços de enfrentamento em que “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

Percebo que a escola e seus discursos educacionais não são uníssonos. Desse modo, os movimentos sociais e os sujeitos que se localizam fora das normas estão, em suas entradas e saídas da escola, questionando a educação para oferecer formas de percepção de suas peculiaridades no processo educacional. Como trata Costa (2005, p. 201),

As perguntas são, para além disso, expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura. Elas têm história e traem facilmente o pesquisador ou a pesquisadora desavisados e pouco familiarizados com a atividade de investigação intelectual, de estudo, de leitura. Perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas as formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo.

Questionamentos à estrutura da pedagogia moderna que se naturalizava como o campo que definiria o necessário e o descartável da aprendizagem, feitos por sujeitos que conviveram com a opressão, exclusão e alienação de si que a instituição escola e o conhecimento educacional instituído oferece como experiência. É diante das verdades estabelecidas em regimes de saber-poder que os/as pesquisadores/as problematizam os espaços de atuação dos/as excluídos/as que produzem saberes e poderes. Há conhecimentos que são negligenciados, exatamente, porque foram produzidos à margem do que a sociedade tomou como verdadeiro, certo e uníssono.

Costa (2005) explica que, nesse momento, as sensações pós-modernas oferecem contornos e vultos obnubilados por uma afinação e um enfoque nos conhecimentos e nas práticas discursivas e não discursivas vivenciadas nas sociedades descendentes dos conhecimentos modernos. Atentos/as ao “[...] mundo dito pós-moderno e os movimentos, filosofias e vertentes de pensamento que se esboçam nele, estilham esta visão moderna e tendem a conceber o mundo como contingente, gratuito, disperso, instável, diverso e imprevisível” (COSTA, 2005, p. 210), é que olhar para a educação é vislumbrar nas relações de poder, a capacidade, a condição, a possibilidade de produção de conhecimentos e discursos de outros modos, ou como nos ensina Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 159), “[...] arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões”. Assim, o intento não é descobrir outra forma, correta, densa e explicativa na ciência, como talvez seja o desejo dos estudos comprometidos com a ciência como verdade absoluta.

Assim, o “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159)

Com base nesta perspectiva, é possível analisar a produção jornalística. Gomes (2003, p. 9) afirma que os meios de comunicação em suas produções de entretenimento e noticiosas, “[...] consolidam a realidade, ou aquilo a que chamamos, muito precariamente de realidade”. Para Sodré (2009, p. 16), o jornalismo é uma construção textual e discursiva que se propõe a apresentar “por meio da narrativa” uma “presumida transparência da realidade”. A compreensão que o veículo de comunicação, o/a jornalista e a equipe editorial tomam por realidade são baseados nos critérios chamados de “valor-notícia” ou “valor de notícia”. Desse

modo, atualidade, proximidade, impacto, interesse público, relevância e intensidade são critérios que sugerem modos de conhecer o mundo (SODRÉ, 2009, p. 21).

Seria a notícia então “o relato de algo que **foi** ou que **será** inscrito na trama das relações cotidianas de um real-histórico determinado” (SODRÉ, 2009, p. 24, grifos da autora). Ou ainda, “como elo do discurso” (GOMES, 2003, p. 10), o discurso jornalístico “é a versão [de um fato] que ele gera – e que um fato só existe para gerar uma versão, mesmo que seja a versão do silêncio e do segredo”, porque “o que chamamos de realidade é sempre uma realidade discursiva” (GOMES, 2003, p. 11).

O jornalismo, como produção de narrativas sobre a realidade por meio de divulgações e análises de acontecimentos, tem uma herança positivista e constituída por uma proposta funcionalista que o embutem uma carga de produção da realidade. Marcado pela possibilidade de produzir efeito de realidade, o discurso jornalístico é constituído pela observação e pela análise como herança de disciplinas das Ciências Exatas e a proposta de relato fidedigno constitui-se como mito para a profissão e para os/as leitores/as (GOMES, 2003; SODRÉ, 2009).

Uma narrativa que ofereça elementos acerca de observações e análises de dados com base em critérios de noticiabilidade – os chamados valores-notícia mencionado anteriormente – é uma forma de constituir representações de verdade, realidade e entendimento sobre o mundo. A verdade é estabelecida pelos critérios produzidos pela produção noticiosa nas empresas de comunicação que produzem os veículos (SODRÉ, 2009). Gomes (2003, p. 9) explica que os “[...] fatos acontecem, no instante em que acontecem, já como relatos. Ou, se quisermos, como elementos discursivos. Um mero fato, um sentido narrativo. Não há, portanto, fato jornalístico sem o relato jornalístico” (GOMES, 2003, p. 13). É pela perspectiva da autora que entendemos os valores e sentidos organizados pelos e nos discursos jornalísticos. O jornalismo ordena e disciplina e não há muito a não ser saber. E saber, apenas saber, seria muito.

Destaco que os interesses pessoais, políticos partidários, capitalistas e as necessidades dos/as produtores/as do jornalismo permeiam a escrita e a leitura dos discursos da mídia. Mesmo assim, a “origem panfletária que conclama a ação política, que congrega em torno de ideais e mobiliza em direção a lutas” está presente nessa disputa entre o que é e o que não é noticiado. “É por isso, por uma **vontade** de verdade, que o jornalismo se faz crítico, e é por uma carência que ele se faz um discurso fundado na referencialidade: sempre testemunhando sua palavra, sempre apresentando provas, ou ao menos simulando apresentá-las” (GOMES, 2003, p. 15, grifo da autora).

Entretanto, a prática jornalística foi renovada nestes momentos instáveis das sensações pós-modernas. A pluralização das identidades, as culturas, as marcas e os discursos jornalísticos se instabilizaram, sofrendo com as desconfianças que foram visibilizadas e ditas pelos/as leitores/as.

[...] os jornalistas são apenas uma das várias categorias de atores mobilizadas para a determinação dos fatos e sua posterior transformação em acontecimento midiático. Além deles e de suas audiências, há principalmente um **público**, que pode ser entendido como uma “ideosfera”, em que os indivíduos particularmente atentos ao que se torna visível na **cena** de um **espaço público** tomam posição ou se comprometem com uma causa coletiva qualquer. Diferentemente de uma audiência, portanto, o público constitui-se, ainda que provisoriamente, como um sujeito coletivo e pode difratar-se ou diversificar-se em torno de experiências variadas. São vários, portanto, os públicos (SODRÉ, 2009, p. 40, grifos do autor).

O reconhecimento da pluralidade de leitores/as, de produtores/as de mídias e de discursos jornalísticos ao serem reconhecidos oferece condições de instabilidade das verdades pressupostas na leitura, na escuta e na recepção de materiais midiáticos. O jornalismo reconhecido como produção de um relato que não é finalizado, precisa ser problematizado como olhar indicado pela análise dos dados evidenciados pela mídia. “O poder do jornalismo, por mais frágil que possa parecer frente ao Estado e por menos que esconda a subjetividade do jornalista no embate hegemônico, consiste em sua exposição do fato social” (SODRÉ, 2009, p. 41).

A disputa pelas representações torna-se visível em momentos que a recepção, antes vista como passiva, ou mesmo, alienável, torna-se produtora de discursos, questionadora dos dados apresentados e das hierarquias postas e, traz para os/as leitores/as às condições de questionar, oferecendo perspectivas. O jornalismo educa e, desse modo, interpretar as práticas culturais é uma forma de problematizar os discursos disseminados por esta construção jornalística.

2.1 O JORNALISMO COMO RELATO

O jornalismo apresenta elementos que constituem modos de compreender o mundo por meio de narrativas e análises sobre o fato. Sodré (2009, p. 48) explicita que essa “‘verdade’ sujeita a desconfianças” é produzida em torno da narrativa de um fato. As interpretações, segundo o autor, estão ligadas às práticas profissionais que apresentam diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento e produzem então, por meio da mediação

do texto, das técnicas, das imagens, da constituição de *design* e da apresentação das informações.

A compreensão do/a jornalista como um/a “intérprete”, explica Sodré (2009, p. 63), por vezes, mostra uma disputa entre os saberes e os poderes por meio dos registros, das marcas e das hierarquizações feitas pelo/a profissional acerca dos elementos que constituem a narrativa. Mesmo tomado/a pela ideia das possíveis perspectivas sobre um fato, as técnicas jornalísticas, com base nos valores-notícias discutidos anteriormente, produzem no discurso dos veículos de comunicação, representações legitimadora de discursos, ignorando particularidades e, no caso da cobertura de um fato ou análise de dados, pode indicar ao/à leitor/a um sentido, sem considerar a pluralidade de interpretações possíveis.

As técnicas fixam perspectivas não por má intenção, ou mesmo, por ser simplesmente como o/a jornalista entende e apura os fatos. O jornalismo brasileiro é produzido com base em uma prática importada de mídias norte-americanas e europeias. O ensino de jornalismo, apoiado em manuais, em análises de casos da mídia, em uma lógica de produção que tem, como interesse disseminar valores notícias como originalidade, interesse público e imprevisibilidade. Há uma limitação de informações, do qual o grupo de profissionais define o que é necessário na construção do texto e na formulação das estratégias discursivas. O jornalismo é construído pelos critérios que foram instituídos para produzir versões que deem um posicionamento, mesmo simplista, que aborde o fato de maneira a interpelar e, por vezes, convencer o/a leitor/a (GOMES, 2003; SODRÉ, 2009).

Na rotina das pautas profissionais, destacam-se como valores-notícia a novidade (marca de atualidade), a imprevisibilidade (sinal de atenção coletiva), a proximidade geográfica do fato (índice contextual que facilita a identificação do público com os figurantes da notícia) a hierarquia social dos personagens implicados (sobrevalor atribuído à identidade de famosos) a quantidade de pessoas e lugares envolvidos (magnitude do fato), o provável impacto sobre o público-leitor e as perspectivas de evolução do acontecimento. São valores-notícia na medida em que há algum consenso sobre eles como critérios de localização e descrição de fatos, marcados em função das exigências gestonárias da cidade. E essas exigências dizem respeito tanto ao real-histórico quanto ao imaginário social, o mesmo que dinamiza as narrativas. Fatos não-marcados não significam fatos sem importância social, e sim fatos não imediatamente relevantes para o **cânone da cultura jornalística**. São, portanto, normalmente desconsiderados pela marcação (pauta) da grande mídia, embora tenham alguma chance de aparecer em veículos alternativos ou serem objeto de análise em publicações de maior periodicidade, ditas “de qualidade” (SODRÉ, 2009, p. 76, grifos do autor).

A circulação dos discursos jornalísticos está inscrita na lógica que “[...] comunicar alguma coisa é sempre excluir uma outra possível” (SODRÉ, 2009, p. 93). Mesmo assim, com as mídias tradicionais, como denomina o autor, o jornal, o rádio e a televisão instauram modos de ver por meio de suas políticas e linhas editoriais que podem coadunar e, ao mesmo tempo, estabelecer conflitos entre as diferentes emissoras na cobertura do mesmo fato. Entretanto, as comunicações que se iniciaram nas redes sociais, na interação da internet, oportunizam uma fragmentação de perspectivas. Os dados, as narrativas, as imagens, os discursos tecem as malhas de *links*, de trocas de informações, de experiências pessoais e políticas que são relatadas nos *blogs* e nas páginas das redes sociais, ao mesmo tempo, em movimentos que são socializados em diferentes movimentos políticos e culturais que pluralizam as perspectivas e inserem na lógica da comunicação outros modos de ler os relatos jornalísticos.

Sodré (2009, p. 101) explica que com a internet, o/a dito/a receptor/a toma *status* de interlocutor/a em possibilidade de produção de narrativas e relatos. O jornalismo que antes estava tutelado por uma conduta profissional produzida pela mídia de massa, agora recebe retorno de seus/suas leitores/as, enfrentamentos, questionamentos e outras interações que antes eram respostas pouco visíveis nas páginas destinadas à opinião dos/as interlocutores/as por meio de cartas e *e-mails* ou mesmo, as dúvidas selecionadas e produzidas pela mídia para criar o vínculo com os/as receptores/as. São temas de páginas em redes sociais, em grupos de discussões e retornam para a internet como interação dos/as interlocutores/as que não são profissionais, mas que interagem com a produção jornalística das empresas de comunicação.

Antes direcionados/as para confiar em um jornalismo produzido com os ideais de objetividade e imparcialidade, agora com possibilidades de negociação. Suas ferramentas permitem destacar e marcar os posicionamentos dos/as usuários/as da internet. As circulações de saberes e poderes, os discursos e os embates estão mais acirrados, fornecem outros elementos, constituindo outras identidades. Gomes (2003) destaca que os/as receptores/as são chamados/as à identificação. Para a autora, o papel da educação é ensinar para uma percepção dos valores da sociedade em que se assumem implicações, delineadas por sujeitos, mas que possibilitam a identificação com elementos elencados como constitutivos e necessários.

[...] nascemos num mundo já organizado, herdamos uma série de valores constituídos pelos costumes, termos abarcando aqui tanto aqueles da tradição quanto aqueles institucionalizados como as normas jurídicas. Por mais sábios e equilibrados que nos façamos, não escapamos às determinações desses valores, e o que mina nossa fé incondicional, ou ao menos deveria miná-la, é a constatação de que o que nos parece razoável num agora se

encontra sujeito à probabilidade de colocar-se como absurdo num depois (GOMES, 2003, p. 35).

O jornalismo abre olhares para as regras, as normas e os desvios que são possíveis em uma sociedade que constitui e é constituída nas relações discursivas e não discursivas entre os sujeitos que apresentam em suas atuações sociais, culturais, políticas e econômicas. Elementos que são construídos em uma educação formal e nos discursos que nos educam em diferentes espaços, como as vivências e as experiências oportunizadas pelas mídias. A constituição das identidades ocorre nessas relações que, por vezes, para construir utiliza-se de imposições, de práticas de vigília e punição, de processos de adestramentos de corpos (FOUCAULT, 1987), mas também apresentam nas estruturas, as falhas, as faltas, as marcas que constituem os efeitos dos discursos (FOUCAULT, 2014) e entre as condições dadas e as produções do sujeito, estão os processos de resistência, as lutas pelas negociações, as outras formas de vida.

O discurso jornalístico investe, por meio de suas estratégias, nas constituições do que considera ser o correto e o incorreto. Baseia-se em especialistas, constitui sensações de verdade e incita o/a leitor/a a seguir os padrões que utiliza na constituição das verdades dispostas em seus discursos. Assim, “[...] todo o processo da construção da sexualidade, da tomada do sexo como eixo de verdade, não deixa de ser uma linha de fuga que desterritorializa em relação ao discurso precedente sobre o sexo para reterritorializá-lo em outra dimensão” (GOMES, 2003, p. 61). No caso das notícias sobre homofobia, os discursos produzem sentidos e significados dentro de uma lógica de produção/coerção que indicam formas de ser, estar e agir. A sexualidade e as possibilidades de significação nos espaços midiáticos incitam, de forma produtiva, a construção de sentidos que forneçam uma lógica coerente a todo um sistema discursivo acerca do entendimento de sexualidade como saudável e correta.

Reconhecer a proposta de verdade oferecida e construída nos relatos jornalísticos é uma possibilidade de problematizar o dado finalizado, o natural, o estabelecido como normal. Menos que produzir modos de pensar a sexualidade, o jornalismo como relato enfoca e fortalece os discursos que foram produzidos pela ciência e pela escola. Valorando os sujeitos por critérios oferecidos pela medicina, pela psiquiatria, pela criminalística, os veículos de comunicação discutem os efeitos dessas regras e o quanto falta para o sujeito ser o ideal dessas condutas e desses discursos: o jornalismo ao apresentar seus relatos prescreve aos/às leitores/as como comportar-se de acordo com os discursos postos como verdades.

Oferecendo um espelho distorcido da realidade, os discursos jornalísticos inibem o questionamento em todas as perspectivas, no intuito de conduzir seus/suas interlocutores/as. Não é diferente do que faz a escola e a educação.

[...] a seleção/hierarquização das notícias está aparentada com aquilo que é de relevância para o espaço público que o jornalismo delineia. Ademais, a repetição, sendo tomada como ausência de criatividade ou de senso crítico, será rechaçada com o apelo às pequenas diferenças que, no entanto, constituirão identidades específicas de cada veículo (GOMES, 2003, p. 101).

[...] a educação consiste em fazer com que verdades sejam incorporadas: por meio da repetição. Por outro lado, o que se repete é da ordem da realidade desenhada, época e circunstância, e não poderia ser de outra forma, ou seja, fora dessa realidade, a não ser no enfrentamento dos processos de exclusão (GOMES, 2003, p. 102).

Os trechos acima fazem referência aos processos utilizados no Jornalismo e na Educação. Ou seja, a produção de sentidos acerca de um fato é construída nas relações que se estabelece entre o normal e o anormal que são delimitadas pela escola e pela mídia como correto, certo ou mesmo com o que é dito como conduta a ser seguida em linhas de estudos que se autodenominam críticas. Ao invés de optar pela culpabilização das instituições, dos discursos, das práticas que constituíram a sociedade, os indivíduos, os/as produtores/as e os produtos das relações discursivas, as análises postas são para o desconforto, para a desconfiança, para o incômodo tanto ao instituído, quanto a crítica do mesmo.

Disputar pelos sentidos é manter em jogo as relações de poder, as constituições do saber e as práticas de si. Olhar para o jornalismo, nesta perspectiva, é reconhecer o espaço de criação e perceber o jornalismo como discurso de visualização de questões que não estão inscritas nas ordens do dia dos veículos. É colocar-se à disposição ao confronto para que os/as professores/as possam, abrindo mão das certezas e, ao mesmo tempo, agarrando-se a elas, criar outros processos e abrir espaços para os questionamentos. Os discursos jornalísticos são disseminações culturais que formam, ensinam, estruturam, e também colocam à prova, em conflito tudo que está dado como finalizado. Sair do estável, resistir ao pronto, é uma das tarefas deste texto.

A prática do “pensar de outros modos”, ainda que difícil e arriscada, constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples “ir contra” ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o “pensar de outros modos” deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual

que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

Desses incômodos apontados, recorro a Sodré (2009, p. 106-107) para destacar a personalização que as mídias interativas vêm sugerindo. A sensação de que “a mídia sou eu”, oferece e instiga para o/a interlocutor/a, espaços de expressão, vazios e lacunas que podem ser aproveitadas para o questionamento, para a interpretação, para a crise, para olhar outros modos e outros discursos que contam culturas e experiências neste momento de sensações pós-modernas – em que espaço, tempo e cultura são repensados e as dinâmicas sobre esses conceitos alteram-se. Para Lyotard (2004, p. VIII), este momento é caracterizado “pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”.

A Google impôs-se no começo do século XXI como a maior ferramenta de busca da rede cibernética. Sem os tradicionais ativos materiais (jornais, emissoras de tevê, estúdios cinematográficos, etc.), esse dispositivo superou empresas de mídia poderosas, oferecendo exatamente o que Jarvis chamou de “controle da mídia”. A iniciativa fica nas mãos do usuário ou consumidor. A este é no fundo indiferente saber que está de fato trabalhando para o Google ao usar o seu mecanismo de busca (por trás de cada informação escolhida pelo usuário, funciona um sistema de indexação de preferências, com virtual aproveitamento publicitário; a leitura da informação implica igualmente dar atenção aos pequenos anúncios que aparecem na telinha), uma vez que a sua inserção ativa no espaço digital, o ato livre inscrito num tempo “liberado” vai ao encontro dessa urgência prazerosa de adequação às ações de resultado rápido ou imediato, suscitadas pelas transformações do tempo em sua vida (SODRÉ, 2009, p. 105).

O *corpus* de análise está atrelado a essas potencialidades das mídias interativas, à oportunidade de constituir buscas, de ler ou não os relatos, de colocar-se em contraponto com os discursos. Antes de acreditar, confiar ou fixar seus valores e padrões, leitores/as também se vejam como produtores/as, como questionadores/as das ordens estabelecidas, como produtores/as que, em potencial, podem realizar análises com base em diferentes relatos, perspectivas, espaços, do que antes era possível com o jornal, o rádio e a televisão. “A interação em si mesma é o valor. Na notícia comunicada minuto a minuto, como já se passa na internet, a retórica pode continuar tão presente quanto antes, apenas reforçada e exponencialmente amplificada em seu poder pelos avanços da tecnologia eletrônica” (SODRÉ, 2009, p. 107). A constituição do/a interlocutor/a dá-se na disputa por uma recepção e no processo de constituição de questões não contempladas pelo jornalismo e pela educação.

Com base nestas discussões, apresento as investidas analíticas no intuito de visibilizar as percepções produzidas em análises acerca dos discursos jornalísticos. Assim, o interesse neste momento é registrar o potencial construtivo das notícias nas percepções do mundo.

2.2 INVESTIDAS ANALÍTICAS: A PERCEPÇÃO DA HOMOFOBIA NAS NOTÍCIAS

Frente às afirmações acerca do discurso jornalístico como condutor de representações, discuto como as identidades homossexuais são apresentadas neste espaço midiático de modo a educar nossas percepções sobre o ser gay nas condições dadas acerca da homofobia. No caso da violência contra esses sujeitos, a forma como a homofobia é discutida pela mídia trata-se de uma informação que é destinada aos sujeitos da educação. Leal e Carvalho (2012, p. 7) analisam como veículos de comunicação abordam a cobertura acerca da homofobia e das identidades homossexuais, bissexuais e transexuais. Para os autores “a homofobia é um fenômeno complexo o suficiente para trazer o desafio à racionalidade e ao saber jornalístico, pois não se pode dissociar a emergência dos atos homofóbicos das tensões identitárias, sexuais, morais, dos diversos grupos e realidades sociais específicas”.

Essas mídias constituem narrativas acerca de atos homofóbicos, mas também é necessário que sejam vistos outros elementos que constituem o discurso jornalístico na maneira de apresentar “o(s) seu(s) modo(s) de saber o mundo e o leitor” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 7). Além dessas questões, os pesquisadores analisam como são representados na mídia os eventos, os programas, as políticas públicas e as questões sociais, culturais e políticas que visibilizam a diversidade sexual na mídia e na sociedade.

Para Leal e Carvalho (2012, p. 11), há dados produzidos em pesquisas que são feitas acerca de crimes homofóbicos e violências durante Paradas do Orgulho LGBT e em outras condições e eventos e que “indicam claramente a presença da homofobia, nas suas mais variadas formas, no cotidiano das pessoas”. O discurso jornalístico ao apresentar acontecimentos, discussões e problemáticas para os/as receptores/as corrobora para a constituição de visibilidades para outras histórias nas mídias.

Os autores ainda explicitam que “a homofobia é desafiadora do jornalismo” porque o ofício de informar está atrelado à ideia de visibilidade e debate entre cidadãos/as. Mesmo que elementos da cultura escapem das edições, da manutenção dos produtos feitos por grupos empresariais, ou mesmo sejam constituídos no intuito de atrair os/as homossexuais para

consumir a informação dessas mídias, a cobertura está sempre aliada a uma apresentação simples, que traz elementos que precisam ser interpretados e problematizados em diferentes espaços e por sujeitos que vivenciam outras realidades. A apresentação de dados ou os relatos que são feitos estão atrelados ainda a “hierarquizações de fundo sexista que, para além das gradações originárias da heterossexualidade compulsória, visibilizam também hierarquias entre as próprias pessoas identificadas nas homossexualidades” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 22).

Problematizo a publicação da **Folha de S. Paulo** em 24 de julho de 2009, destacando que 87% da comunidade escolar têm preconceito contra homossexuais. Nesta notícia, traz os dados de uma pesquisa feita pela FEA (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo), o texto inicia-se com a expressão que essa porcentagem é de sujeitos que têm “algum grau de preconceito” (FOLHA, 24/07/2009) contra homossexuais. Ao assinalar que existe uma gradação a ser vista entre tipos de preconceito, sugere motivos para essa restrição dos sujeitos da educação em aceitar os/as homossexuais.

Os/As homossexuais não podem ser visíveis no espaço social e, quando estão em evidência, são pressionados/as a apresentar estereótipos caricaturados de suas identidades. O sujeito é pressionado a adotar uma pedagogia do armário para ser invisível na convivência com os/as colegas, os/as professores/as e outros sujeitos da escola. Assim, “relações de poder heterocêntricas e de processos de (des)classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas, cujas arbitrariedades e iniquidades o currículo em ação ao mesmo tempo que veicula, contribui para naturalizar e legitimar” a homossexualidade como um problema (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

Um dito que em uma manifestação verbal é “[...] a princípio tolerante pode ser indicadora de silêncio e omissão, que, são pautados pela interdição ou pela indiferença, são tão desumanizadores quanto os xingamentos e a ofensa” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 12). Reconhecer os aspectos da homofobia corrobora para a interpretação desses discursos, as possíveis discordâncias, olhar para as lacunas e problematizar como os termos, os tratamentos e as afirmações são feitas é um modo de discutir a atenção dada a sexualidade na mídia e, em específicos, as homossexualidades. “A resistência e o combate à homofobia, por sua vez, pode surgir tanto em falas que claramente marcam seus posicionamentos como através de estratégias irônicas e parodísticas, de ressemantização de expressões homofóbicas” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 12-13).

Essas estratégias discursivas que são produzidas no jornalismo estão atreladas à ideia de organização de uma agenda LGBT e das discussões acerca da homofobia porque o

discurso sobre a sexualidade foi desenvolvido histórica, científica e socialmente como um discurso de diagnósticos acerca do que é normalidade e anormalidade. Gomes (2003) sugere que o jornalismo não produz tais sentidos, mas esta produção discursiva insere-se na constituição dos discursos acerca da sexualidade.

A *scientia sexualis* analisada por Michel Foucault (1988) como a forma que se constituiu a experiência da sexualidade nas sociedades ocidentais mantém uma lógica de enquadramento, de fixação e de verdade. Problematizar essas certezas é uma forma de contribuir para que o jornalismo não estagne, para que a mídia seja relativizada e para problematizar os discursos e as aprendizagens da educação como uma prática que contribui na leitura, na interpretação e no conhecimento das sexualidades que não seguem a lógica heteronormativa.

Qualquer acontecimento, portanto, já é configurado, desde o seu nascedouro, por relações diversas, inclusive midiáticas. Da mesma forma, os jornalistas e mídias noticiosas são também agentes importantes na construção dos acontecimentos. [...] uma notícia, por mais efêmera que seja, é produzida para ser consumida pelos cidadãos comuns, pelos jornalistas, pelos agentes sociais. Ela não se esgota na sua emergência e se insere no cotidiano, no agir dos diversos indivíduos e instituições (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 39).

O jornalismo e a educação alteraram atuações políticas, sociais e culturais de movimentos sociais, que, como “protagonistas das histórias e dos acontecimentos” criaram manifestações, abriram espaços para reivindicações, questionaram o estabelecido, como “uma espécie de personagem secundário, cujo papel nas narrativas e artigos se dava de modo a complementar ao dos agentes sociais construídos como protagonistas” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 41). O discurso jornalístico é construído em discussões que perpassam a sociedade, que podem interessar aos/às possíveis leitores/as, entretanto, não é o único discurso a compor as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Pensar a mídia, discutir e problematizá-la não é evidenciar a capacidade dos discursos informativos e de entretenimento em formar subjetividades e ignorar outros enunciados que são reverberados e rarefeitos também pela família, pela escola, pelo Estado, pela igreja e por outras instituições que constituem as vivências e as experiências dos sujeitos sociais e culturais. O objetivo é criticar, analisar e produzir interpretações que corroborem para o entendimento que o jornalismo ensina acerca de sentidos e significados do mundo.

[...] a cobertura noticiosa sobre a homofobia implica bem mais do que tentar entender suas dinâmicas a partir, por exemplo, do poder aquisitivo de

peças LGBT, ainda que haja quem as aponte como mercado consumidor privilegiado, inclusive no Brasil. As reivindicações de combate à homofobia, a partir das denúncias de suas práticas como violências físicas e/ou simbólicas, convocam o jornalismo para além de interesses mercadológicos que as mídias possuem nos grupos afetados, restando o desafio de compreender outras dinâmicas aí implicadas (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 50).

Opressões, silenciamentos, falta de apuração ou mesmo a ideia de que o assunto pode ou não interessar ao público leitor sugerem modos de perceber como o discurso jornalístico estabelece, mantém e modifica ditos que são engendrados por suas edições e que definem os parâmetros, que enfocam determinados modelos e que deixam à margem, excluem ou ignoram outras possibilidades de viver a sexualidade. Quando não atua deste modo, o jornalismo ainda pode trazer, de modo caricatural, as vivências e experiências de sujeitos homossexuais e não-heterossexuais e estereotipar as identidades de gênero em masculinidades e feminilidades vigentes. A visibilidade é uma necessidade dos movimentos LGBT, como destacam Leal e Carvalho (2012) para combater a homofobia. Entretanto, é preciso pensar também quais são as propostas de visibilidade que estão incluídas nos materiais noticiosos.

Ler o jornalismo problematizado nas discussões de Leal e Carvalho (2012) é interpretar as questões debatidas por Louro (1997, 2003a, 2003b, 2004, 2007, 2013) e Junqueira (2007, 2009, 2013) na educação. Nessa relação estabelecida são discutidas as pedagogias da sexualidade que no jornalismo e na educação marcam formas individuais e coletivas que constituem identidades de gênero hegemônicas e heterodoxas. Respectivamente, ignoram, ridicularizam ou oprimem a diferença e os enfrentamentos possíveis que se pode fazer ao olhar, com base na resistência, como uma proposta de governo de si que se aproxima das discussões que são constituídas por teóricos/as *queer* (LEAL; CARVALHO, 2012; LOURO, 1997, 2003a, 2003b, 2004, 2007, 2008; JUNQUEIRA, 2007, 2009, 2013).

Leal e Carvalho (2012, p. 66) explicitam que para assumir “[...] uma postura *queer*, as fronteiras da sexualidade estão borradas, não se encontram demarcadas tal como faz supor a naturalização das concepções biologizantes de sexo e gênero” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 66). A homofobia é “um grave problema social” (JUNQUEIRA, 2007, p. 1). Desse modo, faz-se importante entender como as homofobias são discursadas e, como os sujeitos respondem aos ditos e às práticas homofóbicas (JUNQUEIRA, 2009).

Discutir sexualidades para pensar com base na análise dos discursos jornalísticos problematiza a educação referente ao preconceito contra homossexuais. É necessário entender que “é na cultura e pela cultura que a sexualidade é significada”. Constituída por meio das

narrativas históricas, relações sociais e culturais em campos familiares, educacionais, religiosos e por meio da relação “[...] de estratégias de poder/saber sobre os sexos”, a homossexualidade, assim como a heterossexualidade é uma forma de vivenciar o desejo e o prazer (LONGARAY; RIBEIRO; SILVA, 2011, p. 253).

Essa relação com o desejo no olhar pedagógico oferece elementos para analisarmos que o armário é um lugar comum no espaço escolar. Sedgwick (2007) relatou casos de professores/as em que ao assumirem uma sexualidade não heterossexual são tratados/as com desconfiança e destituídos de seus cargos como docentes. A autora narrou dois casos que ocorreram nos Estados Unidos: o primeiro de um professor que por não ter revelado sua sexualidade diferente da norma em sua banca de admissão – mesmo com a nítida afirmação que se o fizesse não teria sido contratado – foi criticado por não visibilizar sua sexualidade e destituído de seu cargo como docente na instituição onde trabalhou. Outro caso foi a de uma orientadora pedagógica, que ao assumir sua bissexualidade para uma mãe, para ajudá-la a pensar e a refletir sobre a orientação sexual do filho, foi exonerada do cargo, porque sua sexualidade não deveria ser visibilizada (SEDGWICK, 2007).

Casos conflitantes estão na escola e na mídia e mostram que as lutas pelos direitos LGBT também não são uníssonas ou mesmo fixas. Os segmentos do grupo político gay propõem visibilizar a homofobia como uma doença, uma crise com a identidade sexual, o que pode ser visto como isentar o sujeito de olhar para sua prática social e política. Outros sujeitos do movimento – atrelados à política *queer* – reconhecem a necessidade de questionar o que foi dado como natural e, desse modo, destituir de verdade os discursos de opressão às sexualidades não normalizadas pelo discurso da mídia e da escola. “Como fenômeno complexo que é, a homofobia não mobiliza discursos e narrativas sobre o vazio, mas lamentavelmente a partir de variadas formas de violências físicas e simbólicas perpetradas contra pessoas LGBT e/ou a elas associadas” (LEAL; CARVALHO, 2012, p. 117-118).

A homofobia é ensinada no espaço escolar e corrobora para o preconceito. Encarar essa realidade que permeia o discurso escolar é uma forma de interpretar a vivência dos/as alunos/as gays. Junqueira (2009, p. 25) afirma que estes/as alunos/as são estimulados/as “[...] em um cenário de *stress*, intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes [...] são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média” (JUNQUEIRA, 2009, p. 25).

Compensar o que os/as outros/as julgam ser um defeito é uma das formas de proteger-se do discurso de ódio que a homofobia mantém e institui como uma relação de invisibilidade e visibilidade no cotidiano escolar e midiático. Nesses espaços, usa-se o mérito como forma

de se defender das agressões, de ser protegido/a das violências, de estar em evidência e de ser alguém que é visível como aluno/a e invisível como indivíduo de uma sexualidade não heterossexual. Mesmo esta estratégia, não garante proteção ou mesmo segurança aos/às alunos/as gays.

[...] a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

Reconhecer os aspectos violentos e opressivos da homofobia contribui para pensar como estes discursos mantêm pedagogias culturais acerca dos modos de se vivenciar a sexualidade, o desejo, o prazer e as formas de contato e interação entre os sujeitos culturais. Mesmo atingindo a todos/as, a homofobia é visível aos/às que rompem com as identidades de gênero normalizadas: o menino afeminado, a menina masculinizada, a/o travesti e qualquer identidade que não esteja no binário macho/masculino-fêmea/feminina. Louro (2003a) explica que as possibilidades de ser, de expressar e de constituir-se como sujeito de desejo são socialmente estabelecidas e significadas. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2003a, p. 11).

Para manter a normalização, Junqueira (2013) explica que “brincadeiras heterossexistas e homofóbicas” são utilizadas como formas de ensinar “normalização, ajustamento, marginalização e exclusão”. Desse modo, os insultos, as ofensas, a desqualificação de sujeitos fora da norma que estão visíveis, tornando-se uma “pedagogia do armário, que se estende e produz efeito sobre todos(as)”, intimidando, desvalorizando e excluindo os/as alunos/as, os/as professores/as e outros/as homossexuais da escola (JUNQUEIRA, 2013, p. 485).

A homossexualidade e as não heterossexualidades são vivenciadas como “alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra” e assim, “terá seu nome escrito em banheiros, carteiras, paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controlada e interpela cada pessoa” (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Ao enfrentar essa pedagogia, os/as homossexuais sofrem retaliações de colegas, professores/as, servidores/as e outros/as que estão na escola ou fora dela e que instituem esses

sujeitos como errados. Cornejo (2012, p. 80) conta que na escola as psicólogas o taxaram de aluno “com problemas de gênero”. O menino afeminado e a menina masculinizada são alvo de zombaria, servem de exemplo do que não seguir, e, se enfrentam, correm riscos de que a violência ultrapasse o nível da piada e atinja a agressão física, como no caso da reportagem de 21 de março de 2012, a última que foi identificada no buscador do *site* da **Folha de S. Paulo** na editoria de educação.

Essa notícia informa que um adolescente de 15 anos foi agredido após ter assumido sua sexualidade por um grupo de alunos que estudavam na mesma classe. O agredido fez um boletim de ocorrência e enviou uma carta para a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais) relatando o caso. A escola que o menino estudava, na cidade de Santo Ângelo (RS), não se pronunciou e a delegada responsável pelo caso disse que seriam necessários 30 dias para apurar o ocorrido (FOLHA, 01/08/2012). O aluno foi transferido pelo/a pai/mãe para outra instituição de ensino.

Além desta matéria, outra publicada anteriormente (FOLHA, 01/08/2011), traz um *ranking* de universidades que são receptivas a homossexuais. Essa notícia que focaliza e favorece escolas com um tratamento diferenciado aos/às homossexuais, bissexuais e transexuais disseminam discursos que tratam de proteção, mas que também revelam como as escolas ditas normais não protegem os direitos desses/as alunos/as. Romper com essa normativa constitucional aponta para o quanto a cidadania e a humanidade dos sujeitos gays são menosprezadas e, mesmo quando se recorre a instituições de segurança e proteção, a apuração do fato fica invisível para quem acessa o jornalismo esperando outras informações. Sobre o caso de agressão em Santo Ângelo (RS), não foram encontradas outras matérias no caderno de educação.

A impunidade de casos como esses evidenciam que a homofobia não é discutida ou tratada como um problema e essa impunidade estimula a ideia de que a culpa é do/a homossexual.

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua nas pedagogias do insulto e do armário. Estudantes, docentes, funcionários (as) identificados (as) como “não heterossexuais” são frequentemente degradados à condição de “menos humanos”, merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

Se visto como caso sem discussão, a homofobia é justificada como opinião. Há discussões sobre a liberdade de expressão e a forma que os sujeitos sociais interagem com os discursos de ódio disseminados com base em uma liberdade para oprimir, ao invés de pensar suas possibilidades e diferenças culturais e sexuais. Outra reportagem (FOLHA, 10/12/2010), relata o caso de uma prova de Metodologia da Pesquisa aplicada a um curso de graduação em Teresina (PI), em que o professor produziu um texto que afirma que não existem relações amorosas entre sujeitos do mesmo sexo, porque essa relação é animalesca.

Ao se posicionar sobre a prova, em carta aberta disponibilizada à imprensa, o professor diz que não é preconceituoso por ser contra o casamento entre pessoas do mesmo sexo, que é uma questão de liberdade de expressão (FOLHA, 10/12/2010). Ao afirmar este posicionamento, o professor naturaliza sua opinião como um discurso próprio, ou sua liberdade para pensar sobre o assunto. Quais argumentos utilizam para dizer que não concorda com o casamento homoafetivo? Ele afirma que não pode existir amor entre sujeitos do mesmo sexo.

O limite do “pensável”, no campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito aos contornos dessa tal sequência “normal”. Já que essa é uma lógica binária, acaba-se por ter de admitir a existência de um pólo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que talvez possa ser tolerado como desviante ou diferente. É insuportável, contudo, pensar em múltiplas sexualidades. A ideia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão. Consequentemente, é frequente ouvirmos muitos assumirem (até mesmo com orgulho) que ignoram formas não-hegemônicas de sexualidade (LOURO, 2004, p. 4).

Com base na afirmação da autora, a instituição educacional pode ser pensada como um espaço de normalização dos relacionamentos heterossexuais. Ao afirmar que não existe amor em uma relação homossexual, o professor de Metodologia mantém a ideia de normalidade como uma opinião, mas este discurso está constituído em um discurso religioso, médico e criminal. Colocar o discurso do docente em investigação é um modo de salientar a constituição dos discursos nas relações de saber-poder e problematizar o papel docente na constituição de possibilidades de se constituir outros modos de pensar a sexualidade. Como destaca Louro (2004, p. 5), “[...] essas práticas e esses sujeitos transgridem a imaginação, são incompreensíveis e então são recusados, são ignorados” ou mesmo aceitos, são sujeitos que escapam à estrutura denominada correta por discursos como os jornalísticos e os educacionais.

Desse modo, os discursos que mantêm as relações de saber-poder podem ser colocados sob suspeita. Louro (2004, p. 2) explica que os campos da Educação – e também do Jornalismo, relacionado acerca das possibilidades de interpretação e crítica – o caráter de naturalização, de constituição de certezas que precisam ser revisitadas, analisadas e questionadas. Assim, é necessário que se olhe para as transgressões e se enfrente a dificuldade de “reinventar a educação na pós-modernidade”, como afirma a autora.

Reconhecer a dificuldade e fazer das interrogações elementos de diluição dos discursos normalizados, ditados como corretos por sujeitos constituídos como normais da educação e no jornalismo é uma forma de abrir espaços às resistências. Questionar os instituídos e reconhecer os efeitos que produzem identidades e subjetividades como potenciais à análise e à crítica das mídias, levando em consideração, que os discursos que estão dispostos no jornalismo estão educando os/as professores/as para não questionar os efeitos de violência que a homofobia provoca.

Desse modo, exigir o outro, o diferente, uma educação que se pergunta pelo/a outro/a, como ensina Skliar (2003), sugere problemas que corroboram em um educar para o inconformismo, para a crítica e para uma educação menos fascista, que não promete a certeza e a estabilidade em tempos instáveis. As identidades são posições de sujeito que precisam de outros contornos e possibilidades para formular estratégias de ser, pensar e agir que corrompam as lógicas instituídas (FOUCAULT, 1988; SANTOS, 1996; HALL, 2004; TERUYA; TAKARA, 2015).

As apresentações e problematizações destacadas até este tópico precisam ser revistas pelo/a leitor/a para pensar a produtividade da homofobia no discurso desta tese. Ao caminhar com os ensinamentos de Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163) sobre o “pensar de outro modo”, é necessário rever “o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores”.

Por que tal medida na interpretação dos dados? Neste momento da escrita parece-me fazer sentido uma revisão dos pontos apresentados. Seria uma coleta e análise de dados se, neste momento, ao terminar as interpretações das notícias apresentadas e constatasse: a homofobia noticiada nos educa. Somos produzidos/as também por esses discursos jornalísticos que incitam, produzem e localizam sujeitos passíveis de correção pela norma homofóbica. Entretanto, interessa-me o fator produtivo da homofobia noticiada e discutida por meio das notícias e suas implicações na formação docente.

Inflamados – e o sentido deste termo é rico por indicar que existe uma combustão no gesto da crítica – Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163) indicam que as questões nietzschianas “que estão os outros fazendo de nós?”, “que estamos nós fazendo de nós mesmos” são pertinentes e valem a pena por oferecer à possibilidade de “abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente”. Esta retomada me move no sentido de voltar aos dados por outra razão que incita a produtividade de percepção: se a homofobia noticiada nos educa, ela também sugere outro produto nesse processo educacional que é o monstro capaz de produzir limites – a bicha é o limite pedagógico da homofobia – é desse personagem que o discurso homofóbico propõe a proteção dos sujeitos da masculinidade. “O que nos falta é vontade, todo o resto sobra” (PRECIADO, 2014, p. 209).

A bicha é a vontade que falta, porque se inscreve na noção de prazer e, desse modo, torna-se perigosa para o princípio homofóbico de fazer a manutenção dos sistemas de opressão. A bicha denominada pela homofobia como abjeta e execrável é o produto da prática de inventar-se que a homofobia também gera. A bicha torna-se, então, um produto da educação homofóbica.

A bicha é o que sobra. Excede na prática homofóbica. Todas as notícias, se retomarmos ao texto de Foucault (2003) sobre os homens infames mostram que os sujeitos da homofobia poderiam ter vivido sem estarem inscritos nos jornais se o poder não tivesse passado por elas de forma específica, produtiva e inscrita nas relações de normalização, essas informações não teriam tais proporções. O poder que gera a higienização dos homossexuais discutida por Seffner (2015, p. 199) em que claramente percebemos que

[...] somente serão admitidos aqueles que, embora homossexuais, são jovens, bonitos, brancos, de classe média, discretos, viris, “limpinhos”, não usam gírias *gays*, não fazem “bafão”, mantêm relacionamentos longos, defendem a monogamia e a fidelidade, não falam do assunto homossexualidade a não ser entre seus iguais.

O reconhecimento da limitação é produtivo porque se percebe a explicação de Seffner (2015, p. 205), de que homofobia, machismo e sexismo ensinam “[...] o quanto é perigoso entrar em confronto com a norma e o quanto ajustar-se a ela pode trazer benefícios e acesso a padrões de reconhecimento e aceitação”. Bichas, *butches*, feministas e outras possibilidades são atacadas porque são temidas. Elas ensinam que a naturalidade é um mito aprendido. Desse modo, caminho pelas zonas de conflito para pensar as possibilidades de problematização das

formas de entendimento dos discursos jornalísticos no intuito de contribuir para pensar a educação.

3. ZONAS DE CONFLITO: DISCURSOS, EDUCAÇÃO E HOMOFOBIA

As seções anteriores compõem uma analítica das pedagogias disseminadas pelo jornalismo ao apresentar os casos de homofobia em um espaço destinado à educação. Ao trazer as informações sobre agressão, pesquisas de opinião, posicionamentos e formas de entender que as representações da homofobia educam a sociedade. Estes textos compõem uma malha de significações e erigem noções de sexualidade em que a homofobia constrói e é construída como fluxo de pensamentos e práticas discursivas e não discursivas.

Até este momento, procurei mostrar como o jornalismo ensina acerca da homofobia e estrutura uma forma de pensar a educação sugerida pela mídia. Entretanto, o movimento de construção dessa leitura oferecem pedagogias acerca das noções de sexualidade e homofobia em um fluxo foucaultiano. Desse modo, Caillart (2014, p. 188) explica como Foucault também produziu sentidos contra suas ideias no intento de reconhecer “seu gosto pelo movimento e sua recusa das certezas”. Essa prática é enriquecedora na perspectiva dos Estudos Culturais e nas aproximações que faço aos estudos de Michel Foucault.

Ao afirmar que “a questão do poder persiste em Foucault”, Caillart (2014, p. 188-189) desenvolve sua argumentação acerca das obras do filósofo francês, a fim de apresentar dois movimentos do poder: um estado de silenciamento e interdição; e, uma força de incitação. Esses momentos estão em espaços distintos da obra do intelectual francês. Se na História da Loucura, o entendimento era de que “[o] poder, na sua força decisória, fende e separa”, ao chegar aos estudos acerca do sexo em História da Sexualidade – a vontade de saber, esse poder “[...] não interdita o sexo, ele encoraja sua formulação na confiança ou confissão, ele organiza uma palavra incessante e produz enunciados de verdade. O poder não exclui, ele constitui”.

Esse provocativo movimento foi denominado pelo próprio Foucault (1984, 1988a) de hipótese produtiva. Mesmo que o filósofo tenha qualificado o poder por produtivo, isto não significa que seja o único movimento que se instaurou nas práticas e nas relações de poder. Acerca das políticas da identidade, o autor explica que estamos em disputa e, que as lutas são assimétricas, porque as relações de poder ora nos favorecem, ora nos desprivilegiam, mas estamos em batalha pelos espaços e sentidos sociais. Entendo este movimento como produtivo, ele também é coercitivo de algo e, de certo modo, nos produz e nos cerceia. Assim, como o próprio Foucault (1984, p. 5) ensina que “[n]ão podemos nos colocar fora da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. Eu não quis dizer que somos

sempre presos, pelo contrário, que somos sempre livres. Enfim, em poucas palavras, há sempre a possibilidade de mudar as coisas”.

Essa liberdade contribui para pensarmos que existe uma produtividade que é encaminhada, dirigida e sugere possibilidades. A coerção e a produção interagem nas representações sobre a sexualidade e a construção de sentidos entre produção e repressão, tal como Foucault (1988) indica na introdução da *História da Sexualidade* – a vontade de saber.

Neste movimento, Foucault (1984) deixa nítido seu interesse no processo produtivo das relações de poder, sem esgotar ou mesmo ignorar que estamos então entre a produção e a coerção. Não entendo que a hipótese produtiva seja a negação da hipótese repressiva, mas a coexistência tão cara as práticas de interpretação que o autor sugere em suas leituras arqueológicas e genealógicas. Caillart (2014, p. 189) mostra que Foucault envolvia-se com as manifestações sociais e militantes de um modo diferente, não porque tomasse a rua, mas escrevia para a imprensa, usava das palavras “para explicar ou denunciar” elementos que julgava produtivos nas análises que fazia.

Caillart (2014, p. 190) traz um Foucault que ele denomina de “circunstancial”. Retrata o interesse do filósofo francês pelo presente ao mesmo tempo em que este movimento o coloca sempre em risco de “contradizer-se, retomar-se ou ‘desprender-se’ como ele gosta de dizer. Mas isto parece lhe convir. Ele reivindica viver no momento desordenado do mundo e de si mesmo”. Este Foucault de Caillart (2014) parece interessado no processo de desconstrução e reconstrução dos discursos, na constituição e nas interpretações possíveis. Este movimento sugere-me uma possibilidade de olhar para os discursos da homofobia em sentidos ambivalentes e produtivos: práticas de coerção e de produção que atuam conjuntamente. Estratégia coerente de Caillart (2014) sobre como o intelectual desenvolvia suas práticas acadêmicas e políticas.

Lá onde outros teriam escolhido se submeter ou permanecer rebeldes, ele toma partido de não escolher. Mostra que se pode fazer parte do harém e não transmitir seu hábito. Prova que se pode desenvolver distanciamentos sem se marginalizar. Tal posição de liberdade, de recusa das conformidades, pôde, na época, ser objeto de espanto. Como sua morte, com Aids, provocou escândalo. Ela é ainda um sinal de independência intelectual e moral. **Foucault jamais cessou de se remodelar, de dar imagens contrárias e desconcertantes de si mesmo** (CAILLART, 2014, p. 192, grifos meus).

É nesse movimento incessante, nessa prática de constituição de sentidos e de formulações que podem ser reformuladas, percebo como Foucault discute suas possibilidades de interpretação. A ideia de que ele “[...] não aceitava que fosse reduzido a uma identidade

qualquer, sob pena de fazer dela um estado civil para uso policial” (CAILLART, 2014, p. 192-193), contribui para perceber o movimento de Caillart (2014) em reconhecer os aspectos de contrariedade de Foucault.

Em toda sua obra, Foucault fez sugestões de reinterpretações dos conceitos apresentados anteriormente. Por exemplos os conceitos de epistême, homem e poder. Nas obras como a *Arqueologia do Saber* e *Vigiar e Punir*, Foucault (2009a; 1987) fazia usos diferentes desses conceitos. A atenção para os cursos ministrados nos últimos anos de vida de Foucault e os livros que compõem o projeto *História da Sexualidade* sugere que Foucault reinterpretou o conceito de epistême, pensando no conceito de dispositivo como uma complexificação do termo anterior. O uso da palavra homem foi substituído por sujeito. E a noção de poder foi pensada referente às questões de governamentalidade.

Para explicar essas releituras dos conceitos pelo próprio Foucault sem me delongar em uma atividade epistemológica – o que seria maravilhoso, entretanto improdutivo neste momento pensando o objeto, a teoria e as possibilidades desta tese – as alterações de conceituação foram os posicionamentos que Foucault assumiu em suas leituras de diferentes objetos e contextos para mostrar suas perspectivas e hipóteses. As implicações dos domínios foucaultianos, tal como apresenta Veiga-Neto (2007) – arqueologia, genealogia e ética (ou estética da existência) – são perspectivas para olhar a constituição do sujeito na sociedade contemporânea. No meu sentido de leitura passando pelos domínios do saber (científico, médico, pedagógico, religioso), do poder (real, pastoral, institucional, jurídico) e chegando às concepções de subjetivação, fornecem a ideia da vida como obra de arte (os domínios da ética grega, as lendas de Íon, Édipo e a constituição das práticas de si por Platão e Sêneca).

Tal como um microscópio ou um telescópio, epistême e dispositivo, homem e sujeito, poder e governamentalidade tornaram-se aparelhos investigativos, produtivos e capazes de desestabilizar leituras do contemporâneo em suas produtividades. A coerção e a produção de sentidos reagem a diferentes momentos históricos: esta é a postura de Foucault (2009b) ao denominar os movimentos de coerção e produção em hipóteses, algo que desde **A ordem do discurso**, em dezembro de 1970, percebo nas relações entre rarefação e reverberação do discurso.

Por hipótese recorro ao entendimento de Severino (2008) como uma proposição que pode ser confirmada ou refutada diante das experimentações e relações entre aspectos teórico-metodológicos e, desse modo, se pode ser negada, mantém-se como explicação possível. Entretanto, ao ser aceita como única explicação é vista no paradigma científico sob o aspecto de lei, o que não seria coerente com Foucault.

Hipótese repressiva e produtiva: esses são momentos que percebo as reinterpretações de Foucault. Não vejo no autor uma prática de ignorar os termos anteriores, mas uma tentativa de reelaboração das ideias, de aprofundamento ou mesmo de deslocamento de determinadas formas de compreender que foram sendo abandonadas nos projetos anteriores, mas que são produtivas no movimento que ele sugere ter ao produzir um material como arsenal ou caixa de ferramentas tal como explica Oksala (2011). Desse modo, as contribuições do autor são lidas por produtivas exatamente pela capacidade de instrumentalização, maleabilidade e potencialidade dos seus conceitos, de suas interpretações e das possibilidades que sugere.

[...] se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo "resistência" é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica (FOUCAULT, 1984b, p. 6).

Retomar a discussão de Foucault (1984b) acerca do conceito de resistência nas interpretações e análises corrobora para pensar estratégias para a pesquisa. “Dizer não constitui a forma mínima de resistência. Mas, naturalmente, em alguns momentos é muito importante. É preciso dizer não e fazer deste não uma forma decisiva de resistência” (FOUCAULT, 1984b, p. 6). Ao pensar na educação, Vilela (2000, p. 52) afirma que “[...] a resistência é a ética dos que estão vivos”. Para tal argumentação, elaboro um esquema para problematizar essa estratégia de análise.

O trabalho de Foucault perpassou o saber, o poder e o cuidado de si mostrando, em diferentes momentos, contextos e objetos como a dinâmica de que a constituição do sujeito é maleável e perpassa os campos do conhecimento e os regimes de verdade. A noção de poder pastoral discutida pelo autor mostra um regime de poder que era individualizado, ou seja, agia sobre o sujeito e seu corpo. A verdade, dominada pela percepção religiosa de mundo, estava encarnada no pastor como aquele que falava por uma divindade e que garantia o bem de seus fiéis. (FOUCAULT, 1995).

Em outro momento do trabalho do filósofo (FOUCAULT, 2008), a noção de biopolítica aparece na análise da organização dos governos liberais e na constituição de estratégias de governo que contribuem para analisar a relação do poder com os que ordenam e os que são comandados em um Estado. Para tal análise, Foucault (2008, p. 5-6) explica que sua hipótese de trabalho procura “partir da decisão da inexistência dos universais para indagar que história se pode fazer”. Nesta aproximação da concepção de história, de universalidade e

de política, o autor percebe que o regime de verdade sugere a existência e as explicações de dinâmicas do mundo e dos sujeitos. As dinâmicas de saber e de poder realizam a constituição do verdadeiro como uma estratégia que envolve a população como uma invenção útil para governar e controlar as massas, a fim de garantir a eficácia do poder de Estado.

São distintas as condições de leitura da análise do poder pastoral, do poder governamental e das práticas de instituição das verdades nos discursos sobre homofobia no jornal **Folha de S. Paulo**. As análises feitas por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987) ou mesmo nos usos dos prazeres descritos e explicados em sua *História da Sexualidade II* (1984a) ensinam estratégias e técnicas para perceber e discutir como o poder gera sentidos e limita outras formas de pensar e, de que modo o saber torna-se verdade atrelada aos poderes que constituem. Mesmo que os fluxos de poder sejam diferentes e com dinâmicas de reverberação e rarefação múltiplas no discurso, entendo que a dinâmica do autor explicita que poder/saber geram verdade, ou, para ser mais preciso que a verdade é fruto da relação de coerção e produção do poder e das reverberações e rarefações do saber.

Feitas as aproximações de Foucault (1984a; 1988a) e suas contribuições ambivalentes, contraditórias ou, até mesmo, incômodas, recorro aos apontamentos dele acerca do Dispositivo da Sexualidade no primeiro volume e da introdução do segundo volume da *História da Sexualidade*. Os discursos que compõem e são compositores da homofobia interagem em práticas produtivas e coercitivas desenvolvendo percepções de si e do/a outro/a que instauram elementos que denomino em homofóbicos. Estes elementos sustentam a estrutura vigente e nas relações de poder, indicam a manutenção da heterossexualidade e das identidades de gênero binarizadas em masculinas e femininas. As práticas homofílicas indicam o desejo ou mesmo o apreço pela homossexualidade e as produtividades das sexualidades abjetas. A este ponto produtivo, encaro-o como a bicha pode ser entendida por uma estratégia discursiva e pedagógica para a interpretação do sistema discursivo de manutenção da homofobia.

Nesta interpretação, retomo um dado que contribui para a argumentação da relação coerção-produção que me parece útil. Foucault (1984b, p. 10, grifo meu) registra que sexualidade e homossexual são produtos do século XIX. Ao tratar da sexualidade, o autor avisa que a invenção “[é] um fato que não deve ser subestimado nem superestimado”, mas também explica que este termo serviu para “a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais, em partes novas, que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, **pedagógicas** e médicas”.

Ao fazer esse destaque no envolvimento das instituições pedagógicas na construção do conceito de sexualidade, esta interferência educacional estimulou – e produz – relações entre sexualidade e educação com base nas percepções do corpo, do sujeito e de suas relações com o desejo e o prazer. É válido, para a argumentação, destacar também que essa constituição “se articula em um sistema de regras e coerções” (FOUCAULT, 1984a, p. 10). Mesmo que Borrillo (2010, p. 21) explique que o termo homofobia aparece nos dicionários de língua francesa a partir de 1998, as práticas discursivas e não discursivas que incitam a relação entre educação e sexualidade contemplam práticas que poderiam ser denominadas de homofóbicas, porque existem regras e coerções para viver a sexualidade.

Nos textos do século XIX existe um perfil-tipo do homossexual ou do invertido: seus gestos, sua postura, **a maneira pela qual ele se enfeita**, seu coquetismo, como também a forma e as expressões de seu rosto, sua anatomia, **a morfologia feminina de todo o seu corpo fazem**, regularmente, parte dessa descrição desqualificadora; a qual se refere, ao mesmo tempo, ao tema de uma inversão dos papéis sexuais e ao princípio de um estigma natural dessa ofensa à natureza; seria de acreditar-se, diziam, que “a própria natureza se fez cúmplice da mentira sexual”. [...] **Ora, essa imagem, com a aura repulsiva que a envolve percorreu séculos; ela já estava nitidamente delineada na literatura greco-romana da época imperial** (FOUCAULT, 1984a, p. 26, grifos meus).

A essa explicação do autor sobre o personagem homossexual na história da sexualidade complemento com o trecho seguinte de Borrillo (2010) sobre a homofobia,

[d]o mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irredutível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. **Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma** – outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Confinado no papel de marginal ou excêntrico, o homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante (BORRILLO, 2010, p. 13-14, grifos do autor).

Mesmo que a palavra homofobia não estivesse produzida com suas significações, isso não significa que o discurso homofóbico surgiu apenas quando esta palavra foi autorizada. Antes disso, este discurso participou de toda a construção da noção de sexualidade e do tipo homossexual no século XIX. A homofobia gerou discursos, práticas e experiências que foram ensinadas e autorizadas também nos espaços pedagógicos. Não diferente, ao analisar os textos jornalísticos, vemos sua produtividade, sua coerção e as formas de funcionamento da

homofobia como educativa: o que é aceito e o que é negado é reproduzido nos sistemas e nas relações de poder.

Produtividade/coerção sugerem entendimento acerca dos movimentos que envolvem as práticas discursivas e não discursivas que sustentam os dispositivos da sexualidade, que, em Foucault (1988, p. 169), “[...] deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas”. Em sua exposição sobre o funcionamento do dispositivo, o autor explica que o sexo foi engendrado por um funcionamento nas relações de saber/poder. Isso sugere possibilidades de constituição de vivências e experiências sobre a sexualidade na dinâmica do poder que “[...] organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres” (FOUCAULT, 1988, p. 169).

Ao apresentar como o dispositivo de sexualidade estruturou identidades, Foucault (1988) explicita estas condições nos posicionam como sujeitos das relações saber/poder que incide sobre as práticas dos sujeitos. Produtivo, mas não sem estratégias de constituição, a sexualidade está engendrada em um dispositivo que perpassa diferentes formas de ser e posicionamentos no mundo. É neste sentido, que percebo a homofobia como discurso de proteção e produção de sexualidades. Por ela aprendo que a masculinidade e a feminilidade devem manter-se em uma concepção oposta e complementar e que qualquer sujeito que transgrida essas regras é tomado, no meio social, cultural, político e econômico como perigoso, vil, invertido.

Este sujeito da sexualidade divergente da heterossexualidade tem seu corpo, suas formas de prazer e seus desejos produzidos em relações coercivas de constituição de si. Foucault (1988, p. 184) entendia do dispositivo sexual, porque enquanto existe uma manutenção homofóbica da sexualidade que incide sobre as relações e que se entrelaça ao machismo e ao sexismo na constituição de modos de existir é a realização das confissões que indicam como o sexo produz os corpos, as práticas e os prazeres. Entretanto, esse dispositivo é a visibilidade de uma organização construída cultural e discursivamente acerca do sexo e “[...] é preciso acreditarmos que nisso está nossa ‘liberação’” (FOUCAULT, 1988, p. 174).

Existe a produtividade e a coerção em concomitância nesta percepção. O discurso sobre a sexualidade infringe os corpos e as práticas, a homofobia existe para alimentar os sentidos de repulsa e desejo pelas sexualidades que ficam a espreita do sistema validado nas relações poder/saber como normais. Normalidade é o desejo de uma prática sexual que está calcada pelos discursos médicos, pedagógicos, sociais, psicológicos e psiquiátricos que ainda empurram para as margens de determinadas formas de se localizar no mundo. Ou seja, a produção e coerção, tal como é referido no material analisado, mostram que a homofobia é

um poder em exercício que organiza, normaliza, separa e infringe sobre os corpos e as vidas dos sujeitos homossexuais.

Esses jogos de saber/poder constituem a verdade. A formulação de um texto que explica que houve agressões, tentativas ou mesmo indícios, mas que na maquinaria do dispositivo da sexualidade, o discurso homofóbico coloca como um funcionamento reativo. A homossexualidade é rebatida, agredida, devolvida à margem pela homofobia. Os nomes que pouco importam, as histórias que são contadas pelas metades, os indícios de vidas que não importam tanto quanto outras também são visíveis nestes textos que afirmam uma agressão não respondida, mas adiada (OLIVEIRA, 2014).

Ao relatar sua História da Sexualidade, Foucault (1984a, 1988a) oferece os jogos, as relações, a historicidade das práticas sexuais, dos desejos e prazeres, das formas como a sexualidade foi engendrada, maquinizada, perpassada pelos discursos, pelos poderes e pelas formas de subjetivação. O governo da população criou formas de pensar a sexualidade, os riscos de doenças, as gravidades e enfermidades que deveriam ser evitadas. A homossexualidade erigiu um monstro psiquiátrico, psicológico, médico, jurídico e pedagógico. Não há como negar, pelo contrário, talvez este seja o ponto crucial para a perspectiva que disputo: a sexualidade depende da homofobia em seu discurso produtivo como estratégia coerção/produção. É a ameaça da homossexualidade, da doença, do crime e do pecado que esta representa e faz da homofobia um discurso coercivo/produtivo tão eficaz.

Assim, retomo as compreensões de Veiga-Neto (2007, p. 24, grifos do autor), sobre a prática da crítica foucaultiana que ele denomina de hiper crítica. Esta “**crítica da crítica**, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidades de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. A compreensão deste movimento de dobrar-se contra si para problematizar também contribui para pensar a homofobia como uma prática alinhavada aos discursos da sexualidade e do binarismo de gênero, instituídos e instituidores de formas binárias entre a masculinidade e a feminilidade hegemônicas. A homofobia não é um discurso externo a todo um conjunto de dispositivos que constituiu a noção de normalidade e desvios nas análises de Foucault.

A visibilidade de gays e lésbicas na mídia esteve marcada por estereótipos que mostravam gays afeminados e lésbicas masculinizadas. O escancarado escárnio ao qual esses sujeitos eram submetidos, particularmente em programas humorísticos, já não provoca o riso fácil e sem contestação, seja do movimento social, seja do público que frequenta os sites direcionados aos variados produtos midiáticos (BELELI, 2009, p. 115).

A homofobia tem suas formas de coerção/produção no discurso acerca das formas de representação na mídia. Beleli (2009) traz discussões acerca dos estereótipos que são possibilitados nas mídias e como constituem identidades. Essa visibilidade está engendrada em relações de poder/saber que valorizam, organizam e indicam formas de compreender a homossexualidade. O jornalismo e as mídias em geral reproduzem estereótipos em diferentes contextos acerca da sexualidade. Estas posições não são neutras, mas indicam formas de percepção do gênero e das significações da homossexualidade nestes espaços de representação.

As condições de se viver em sociedade com a homossexualidade ficam restritas aos movimentos produtivos gerados pela homofobia. Não vejo como antagônicas as relações entre coerção e produção, porque não há nada que produzido já não esteja dentro de possibilidades, condições e materialidades para que esta seja a discursividade oferecida. Beleli (2009) explicita que estereótipos como os gays afeminados e as lésbicas masculinizadas podem estar sendo substituídos por outros. A discrição tem sido um discurso de proteção, coerção e produção das formas de ser gay e lésbica no contemporâneo. Reportagens que abordam as empresas, os espaços de lazer e o comportamento apresentam a ideia de que é respeitada a dignidade nas pautas das bandeiras LGBTs. Entretanto, o custo dessa aceitação é uma visibilidade tutelada a normalidade binarista, sexista, misógina e machista de que para estar em espaços públicos, a homossexualidade deve voltar ao armário (SEDGWICK, 2007).

Assim, a homofobia como “atitude de hostilidade para com os homossexuais” especializa-se, reinventa-se e organiza-se. Não são todos/as os/as homossexuais o interesse produtivo/coercitivo da homofobia, essa “manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal”, descritas por Borrillo (2009, p. 15), infringem sobre as masculinidades e feminilidades fora dos padrões naturalizados. E a internalização da homofobia pelos grupos LGBTs torna-se uma prática produtiva e coerciva. Este movimento não é novidade nas estruturas sociais de normalidade e desvio. Guimarães (2004) desenvolve, na área da Sociologia, a sua dissertação de mestrado analisando um grupo de homossexuais dos quais ela tinha um amigo que era pertencente.

Numa cultura tradicionalmente patriarcal e machocêntrica como é a brasileira, um dos fatores a ser destacado é a nítida dicotomização entre os papéis sociais – e de gênero – masculinos e femininos. Esta delimitação simbólica de fronteiras entre os sexos se reproduz nas atividades socializadoras do cotidiano, não somente na produção de atitudes e comportamentos como também na determinação de atividades e de espaços sociais “próprios” a cada sexo (GUIMARÃES, 2004, p. 44).

A autora analisa as relações que indicam as possibilidades de percepção que as estereotípias de masculinidade e feminilidade nas constituições de formas de ser homossexuais têm participado de uma produtividade/coerção das práticas e dos discursos dos sujeitos sobre si e sobre os outros. Assim, ao analisar estes postulados e oferecer leituras sobre as vivências e experiências de homossexuais, Guimarães (2004, p. 46) entende que o silêncio “mascara a produção da sexualidade em nossa sociedade, dando-lhe um sentido de interdição generalizada”. Entretanto, aponta os elementos restritivos das formas de pensar as identidades de gênero e sexuais que formulam estratégias de concepções de ser homossexual que estão engendradas na homofobia.

As percepções de homossexuais que estão nos padrões e estereótipos do machismo e do sexismo funcionam em um sistema de padrões e perspectivas que a sexualidade precisa de uma permissão sobre os padrões de gênero estabelecidos e normatizados pelos dispositivos da sexualidade. O masculino precisa estar engendrado por uma rede de funcionamentos que se oponha e contrarie à feminilidade. Qualquer risco ou indício de sensibilidade fragiliza essa postura masculina erigida pelos dispositivos.

Quer se trate de uma escolha de vida sexual, quer se trate de uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade. De fato, ela não é mais que a simples manifestação do pluralismo sexual, uma variante constante e regular da sexualidade humana. Na condição dos atos consentidos ser protegidos como qualquer outra manifestação da vida privada (BORRILLO, 2009, p. 16).

Neste movimento de constituição das relações homossexuais e homofóbicas que sustentam possibilidades identitárias, sociais, culturais, políticas e econômicas, percebo como Borrillo (2009, p. 17) entende que o “[s]exismo e [a] homofobia aparecem, então, como elementos básicos do regime binário de sexualidades” (BORRILLO, 2009, p. 17). O autor ajuda na leitura da homofobia como um “fenômeno complexo e variado”. Esta potencialidade pedagógica que ensina acerca da repulsa e do prazer fornece elementos para a constituição de masculinidades e feminilidades. A homofobia engendra “[...] em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista” (BORRILLO, 2009, p. 18). Ou mesmo, aos casos que são retratados nas mídias como as

agressões, as segregações e as indicações de uma vida que precisa ser vivida nas percepções de normalidade que estão engendradas pelos dispositivos sociais.

A homossexualidade e a heterossexualidade perpassam o discurso homofóbico e produzem – atuando também pela coerção – um sistema de códigos e símbolos da masculinidade hetero e homossexual. As representações identitárias que preservam a produção/coerção do masculino hegemônico são louvadas por homo e heterossexuais que aceitam a existência de uma prática sexual não-ortodoxa, desde que a exposição, a representação, a visibilidade seja coagida. No espaço social vozes fazem a manutenção – seja ela nos espaços midiáticos, escolares e/ou públicos – e exaltam uma masculinidade que exige para sua existência a manutenção de uma feminilidade vergonhosa em corpos machos – a bicha.

Afeta na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável quando reivindica publicamente sua equivalência à heterossexualidade. **A homofobia é o medo de que essa equivalência seja reconhecida.** Ela se manifesta, entre outras coisas, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. Exprime-se por meio das injúrias e dos insultos cotidianos, mas aparece também nos discursos de professores e especialistas, ou permeando debates públicos. A homofobia é familiar; percebemo-la como um fenômeno banal: quantos pais se inquietam ao descobrir a homofobia de seu filho adolescente, se a homossexualidade de um filho ou filha é ainda motivo de sofrimento para as famílias e conduz frequentemente a consultar um terapeuta? Invisível, cotidiana e disseminada, a homofobia participa do senso comum, embora leve, igualmente, a uma alienação dos heterossexuais. É por essas razões que se considera indispensável questioná-la tanto no que ele refere às atitudes e aos comportamentos quanto no que diz respeito às suas construções ideológicas (BORRILLO, 2009, p. 18-19, grifo do autor).

Coage porque exige de uma manutenção que seja feita sob o segredo, os espaços privados, as práticas sexuais que ocorrem entre homens heterossexuais e homossexuais que se envolvem com outros homens. E produz porque estas estratégias constituem formas de percepção de mundo. A homossexualidade é vergonhosa ao ser pública, confessada, apresentada e dita por natural tanto quanto a heterossexualidade. Essa produtividade restritiva coloca em funcionamento uma série de discursos coercivos e produtivos sobre os modos de ser masculino e feminina no mundo e indicam elementos que interferem nas representações sociais, culturais, políticas e midiáticas de homossexuais.

Após estas indicações, é necessário sublinhar a explicação da homofobia como um fenômeno complexo, tal como indica Borrillo (2009). Ao pensar o dispositivo da sexualidade, a homofobia está relacionada não apenas às práticas e aos intercursos sexuais entre homens e

entre mulheres. Complexa, a homofobia é um funcionamento de discursos que tende a operar no dispositivo da sexualidade no intuito a estranhar, inferiorizar e desqualificar a sexualidade não reprodutiva. Essas práticas estão alinhavadas ao discurso disciplinar que constituiu a sexualidade no século XIX, mas que também constituiu um monstro que é pedagógico, médico, criminal e pecador.

A homossexualidade não é tanto problemática como a expressão, a exposição ou os modos de publicidade que incidem sobre masculinidades e feminilidades. Todo/a homossexual é entendido/a como menos humano/a (homem ou mulher), como doente ou ruim. Entretanto, apenas aqueles/as que podem ser vistos/as, localizados/as pelo poder, incitados/as e produzidos/as, tal como Foucault (2003) explica sobre os homens infames, estes são motivos de produção/coerção no discurso homofóbico. Essa lógica tem alimentado uma fobia entre homossexuais acerca daqueles que são assumidos e/ou afeminados e mostram-se fora das normas exigidas pela masculinidade.

As violências homofóbicas, deste modo, agem em sistemas produtivos e coercivos que instauram violências em diferentes estratégias. A performatividade dos gêneros engessam e estruturam identidades rígidas até manutenções nas práticas sociais e midiáticas e perpassam os espaços públicos e privados na produção da sexualidade. Corpos, práticas, gestos e prazeres são submetidos a uma série de forças e nas estratégias produtivas/coercitivas determinadas sexualidades são privilegiadas, legitimadas, aceitas desde que participem dos sistemas sexista, machista e homofóbico que engessam outras formas de viver a sexualidade.

Além de ser uma relação que implica em aprovação, validação e produção, a homofobia atua na constituição da desconfiança de qualquer masculinidade que não esteja de acordo com as estruturas culturais oferecidas às representações de masculinidade e feminilidade aceitas socialmente. Desse modo, piadas, brincadeiras, propagandas, programas de entretenimento e matérias jornalísticas disseminam uma homofobia que serve de alerta aos sujeitos sobre como é desqualificado, feio e reprovável a ideia de que um sujeito seja homossexual.

Dessa forma, a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal maneira que se opera uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu “gênero certo”. Toda suspeita de homossexualidade parece soar como uma traição capaz de questionar a identidade profunda do ser. Desde o berço, as cores azul e rosa marcam os territórios dessa *summa divisio*, que, de forma implacável, atribui ao indivíduo a masculinidade ou a feminilidade. No momento em que se pronuncia “veado!”, em geral, o que se faz é mais que especular sobre a verdadeira orientação sexual da pessoa: é denunciar um

não-respeito aos atributos masculinos “naturais”. Ou, quando se trata alguém de “homossexual”, denuncia-se sua condição de traidor e desertor do gênero ao qual ele ou ela pertence “naturalmente” (BORRILLO, 2009, p. 22, grifos do autor).

Esse movimento amplo que educa as sexualidades como naturais, verdadeiras e corretas e, de certo modo, produz/coage outras sexualidades como irreais, doentes ou desviantes. Esse movimento produtivo também incide sobre grupos específicos. A misoginia e o machismo estruturam preconceitos e estereótipos que desenvolvem gayfobia, lesbofobia, transfobia, bifobia e outras aversões que atingem também os sujeitos homossexuais e transexuais. A sexualidade, como um dispositivo, é produtora de regimes de verdade que naturaliza a heterossexualidade. A constituição dessas estratégias discursivas são produtivas nos limites de suas atuações porque estruturam um grupo de dispositivos que engendram o natural e o desviante, ensinando social, cultural, política e midiaticamente que existem formas corretas de vivenciar a sexualidade. A homofobia é o poder/saber que incide sobre os estranhos, abjetos e repulsivos sujeitos que pertencem à homossexualidade ou a identidades de gênero que são externas, periféricas e marginais.

A homofobia é um discurso produtivo/coercitivo que põe em risco os sujeitos que dela são alvo, exatamente porque os sujeitos homossexuais não têm um apoio ou uma coletividade que participa das estratégias que contribuem contra outras formas de expressão. O sujeito homossexual “é, portanto, mais vulnerável a uma atitude de aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio” (BORRILLO, 2009, p. 33).

A homofobia internalizada está presente em sujeitos hetero e homossexuais, em grupos sociais distintos, em diferentes crenças, credos, raças e etnias porque está alinhavada a toda uma construção de masculinidades e feminilidades entendidas por naturais, normais e saudáveis em oposição à doença, ao crime e ao pecado que significa a homossexualidade nessa concepção produtiva/coercitiva da homofobia. Com o discurso produtivo/coercivo, a homofobia perpassa às formas de andar na rua, roupas, gestos, expressões, autoestima e indica aos sujeitos a possibilidade e os limites que a sociedade impõe aos diferentes (BORRILLO, 2009, 2010).

Fortalecer a homofobia é, portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual. Para um homem heterossexual, confrontar-se com um homem efeminado desperta a angústia em relação às características femininas de sua própria personalidade; tanto mais que esta teve de construir-se em oposição à sensibilidade, à passividade, à vulnerabilidade e à ternura, enquanto atributos do “sexo frágil” (BORRILLO, 2010, p. 89).

Em outro momento, Teruya e Takara (2015) analisam a relação entre nojo e prazer na constituição das sexualidades e na formação docente e problematizam os espaços sociais que repugnam, inferiorizam e submetem as homossexualidades assumidas, as visibilidades sexuais e as práticas de gênero que rompem as normativas impostas às feminilidades e masculinidades. Esses apontamentos oferecem sentidos para que nojo e prazer sejam relativizados, colocados em disputa. No processo constitutivo das sexualidades, o sujeito precisa chegar a uma forma de sensibilidade, de prazer que seja admitida socialmente. Antes, problematizar que prazeres e que repulsas são minhas e, de que modo, o coletivo, o discurso homofóbico produziu essas representações e desejos em mim.

Ao trazer tais relações, o intuito deste capítulo é visibilizar as disputas que a homofobia como discurso que incita/coage provoca nas representações sociais, culturais, políticas, econômicas e que engendram a sexualidade. Borrillo (2010, p. 98) diz que “[a]o rejeitar os gays, um grande número de homens heterossexuais menosprezam, na realidade, algo diferente, que está indissociavelmente associado, em suas mentes, à homossexualidade masculina, a saber: a feminilidade”.

O problema da masculinidade não está na feminilidade ou vice-versa. Penso, no sentido de manter a postura ao olhar as hipóteses repressivas e produtivas do dispositivo da sexualidade que o machismo, a misoginia e a homofobia constituem uma lógica perversa: homens são sujeitos que podem tomar as mulheres para si, são donos, colocam-se como proprietários e são vistos e se fazem visíveis a partir de determinadas condições culturais que os colocam como detentores de privilégios. Ao ver a feminilidade em corpos machos, essa masculinidade machista e sexista enraivece-se pela leveza, pela fragilidade, pela força e pela sutileza das formas da bicha.

Homossexuais masculinizados nos padrões estabelecidos também têm nojo das afeminadas. As feminilidades em corpos machos e as masculinidades em corpos fêmeas desnaturaliza o sexismo, o machismo e a homofobia. Provoca-as contra as leis naturais que foram ensinadas nas posturas corporais, os limites coercitivos de sentimentos e de racionalidades que foram aprendidos. Meninos que podem ser quem são, encontram as bichas que, mesmo não sendo quem gostariam de ser, fazem-se pelas gargalhadas, colocam-se em disputa, arqueiam as sobrancelhas e não precisam de nada dos trejeitos masculinos para se manterem como são (TERUYA; TAKARA, 2015).

A raiva e o discurso de ódio são produtos da própria homofobia – ter aversão ao igual seria o sentido etimológico. Não é ter aversão aos que representam a diferença, mas a alguém

que se mostra exatamente igual em direito e desejo. Fica uma hipótese coerciva/produzida a ser pensada: a homofobia é o medo do igual, desse modo, os homofóbicos e as bichas são iguais. Polos do dispositivo da sexualidade, limites do discurso homofóbico, eles são as pontas de um sistema de exclusão, as ações de mesma força (repressão/produção) em sentidos opostos. Bichas e homofóbicos se atraem, porque são filhos/as da mesma produtividade coerciva que é o dispositivo sexual que produz e coage por meio do movimento de discursos homofóbicos. Seja o que se entende por escapar ou ser prisioneiro, bichas e homofóbicos dividem o mesmo lugar e são produzidos/as na mesma lógica de incitação e coerção. A homofobia não é localizada apenas em sujeitos. Tal como o discurso, é produto e produzida nas relações de poder que operam com a verdade (FOUCAULT, 2009b).

A homofobia pode ser uma proteção contra a desnaturalização dos discursos médicos, criminais e religiosos. Como se as bichas representassem o desejo de não arcar com todas as responsabilidades e os deslizos que sustentam e ameaçam a masculinidade. Como se a masculinidade não fosse alvo de desejo e de prazer das bichas. Existe uma tensão, um tesão entre bichas e homofóbicos/as. O desejo do igual que é vestido de repulsa. O medo de ser o/a outro/a que é idêntico a mim e que mesmo diante de tantas formulações repressivas/produzidas consegue viver diferente e do mesmo modo que eu.

Se, tomarmos por possível essa produção que localiza a homossexualidade desses sujeitos – homofóbicos e bichas – o problema está em como esses discursos protegem e legitimam a coerção/produção do homofóbico e vitimizam as bichas, os/as homossexuais e os/as transexuais.

Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9,982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação a 2011 houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos humanos contra LGBTs, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos (BRASIL, 2012, p. 18).

Nesta citação do Relatório de Violência homofóbica divulgado em 2012, registrou que 3,18% dessas práticas de discriminação ocorreram no espaço da escola (BRASIL, 2012). Essas informações significam que essa questão deve ser problematizada nas relações entre escola, mídia e sociedade. Ao pensar sobre esses dados, percebo que existe uma similaridade discursiva na produção da homofobia que localiza os sujeitos normalizados e condena os sujeitos homossexuais visíveis em uma maquinaria que sustenta o dispositivo da sexualidade.

Entretanto, esses dados visibilizam que a homofobia é uma preocupação da escola, da educação e da sociedade: problematizar a homofobia e suas formas de produção/coerção é colocar em disputa os lugares legitimados de opressor e vítima que precisam ser analisados.

Na revisão histórica do movimento homossexual, em específico das lutas por direitos LGBTs, Ferrari (2007, p. 354) apresenta a constituição de mudanças “de visões, posturas, hábitos, transformação das pessoas a partir de um conhecimento de si e do mundo”. Para o autor, o movimento desenvolveu possibilidades de oferecer outros parâmetros, sentidos e significados para as respostas aos discursos homofóbicos que engendram formas de viver. Desse modo, “[...] o que parece alimentar todas essas discussões que organizaram e organizam o movimento *gay* é a questão da intimidade e sua relação com passado-presente, público-privado e a herança moderna”.

Entretanto, retorno a pesquisa de Guimarães (2004), quando a autora sugere que a produtividade das questões homossexuais trouxe para as instituições pedagógicas a preocupação em desenvolver um modo pedagógico, administrativo, social, político e cultural de lidar com as diferenças culturais e sexuais que ocorrem no mundo contemporâneo. Desse modo, para Guimarães (2004), existem operações acerca das sexualidades que ela chama de periféricas e, entre elas, a sexualidade infantil tornou-se um foco da leitura, da interpretação e da intervenção das escolas e dos/as educadores/as no sentido de produzir subjetividades e discursar acerca dos desejos e prazeres que envolvem a constituição das experiências sexuais. Entre as diversas atuações do dispositivo da sexualidade, os discursos homofóbicos criaram estratégias de funcionamento que educam corpos, posições, práticas e sentidos.

Sanções são aplicadas tanto àqueles que “são excessivos” (efeminados) como àqueles que adotam o código heterossexual como escudo, sendo motivo, inclusive, de exclusão do “grupo”. Ser ou não reconhecido como homossexual tem um peso relativo para cada indivíduo e situação particular, mas, em geral, não há motivo para “se expor”, evitando as agressões (o deboche, o xingatório, ‘botar pra correr’, o ‘gelo’ e a perda de amizade). Por vezes, o tipo de trabalho serve como justificativa na estratégia de *passing* para os familiares que questionam (GUIMARÃES, 2004, p. 68, grifos da autora).

Desse modo, para fazer as manutenções das masculinidades/feminilidades, as representações produzidas/coagidas nos sistemas de manutenção dos discursos homofóbicos sugere que a representação de uma visibilidade é perigosa/produtiva. Nos estudos de Guimarães (2004, p. 98) aparece uma localização para pensar a ambiguidade da bicha nos sistemas de representação:

[...] a maneira de falar, as roupas “mais extravagantes” e a conduta sexual “passiva”; por outro, em etapas anteriores de sua trajetória de identidade e, atualmente, em determinadas situações de contato social impessoal (desfile, shows, teatro), há uma certa admiração (são escrachadas, mas engraçadas, “caricato de mulher, mas às vezes dá banho”, “é mais mulher do que a mulher” etc.). (GUIMARÃES, 2004, p. 98).

A homossexualidade está tanto nos estudos de Ferrari (2007) como nos de Guimarães (2004) tutelada pelo ideal de normalidade. Os desvios – que aparentam ser ambíguos, confusos e contraditórios são produtivos/coercivos. Mesmo que haja uma produtividade na anormalidade e existam estratégias que produzam e coajam sentidos e significados sobre a bicha, os discursos homofóbicos têm um intuito de normalização, adestramento e docilização das formas de ser gay que afaste da masculinidade – seja esta homo ou heterossexual – de qualquer possibilidade ou risco de uma feminilidade que localize essa experiência como anormal, estranha ou mesmo diferente. Esses discursos homofóbicos são estratégias educacionais que perpassam as constituições das representações de masculinidade e feminilidade. O jornalismo, ao trazer as notícias sobre homofobia, nos ensina sobre os riscos, os perigos, os limites e as condições sob as quais as homossexualidades estão produzidas.

Em uma análise específica acerca das violências homofóbicas retratadas nas mídias, Oliveira (2014) interpreta o adestramento e a docilização que produzem corpos e atitudes gays tuteladas sob um ideal de masculinidade. Ao tratar das representações de homossexuais, ela explicita que a violência, seja em forma de atitudes, gestos, falas ou insultos dividem espaços com violências físicas e psicológicas que por meio do medo e da dor imprimem aos corpos uma pedagogia do armário, como também explica Junqueira (2013). Desse modo, a homossexualidade não é totalmente excluída das formas de ser, representada na mídia. Entretanto, o escárnio e a aceitação existem para localizar se estou adestrado nas formas de masculinidade construídas, sou beneficiado com a ideia de que sou gay, mas sigo as regras de visibilidade que sustentam as representações hegemônicas. Qualquer rebeldia, estratégia de enfrentamento, prática de resistência me coloca no lugar de alguém que precisa ser educado/a, corrigido/a, disciplinado/a ou, como dizem os/as homofóbicos/as – preciso apanhar para aprender e deixar de ser viado.

[...] as notícias como políticas do enquadramento, como modos de construir versões sobre as vidas que importam, sobre quem tem direitos, sobre quem é construído como sujeito de direitos etc. Os modos de apresentar a violência contra as pessoas LGBT são modos de produzir uma visão sobre essas vidas. Na seleção e construção das notícias, os enquadramentos da imprensa

organizam a experiência afetiva, gerando maneiras de perceber e modelando nossa capacidade de resposta ética ao sofrimento. Sobre isso é preciso refletir quando somos expostas a certos modos de apreensão do mundo, como acontece com as notícias jornalísticas. Nossas formas de pensar, aparentemente particulares, fundam-se em modos coletivos de compartilhar e narrar a vida (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

A autora chama a atenção para a percepção dos modos como as vidas são apresentadas no jornalismo. Tomo dela emprestado o movimento, para pensar a produtividade educacional. As notícias selecionadas para esta tese trazem o que Oliveira (2014, p. 12) chamou de “a produção de uma vidência”, ou seja, uma pedagogia sobre a sexualidade que ensina a olhar para a homofobia por meio das notícias que foram apresentadas.

A escolha por olhar atentamente ao caderno de Educação é uma tentativa de pensar como esta temática é visibilizada como uma questão educacional. Educadora, a homofobia produz/coage as identidades de gênero e sexuais. No espaço destinado a se noticiar casos referentes à educação, as notícias produzidas fazem referências e indicam que ocorreram agressões ou que há preconceito. Ele existe na mídia, entretanto, como mesmo afirma a autora “[a] comunidade LGBT raramente é convidada a falar por si e pelos seus membros. Nos enquadramentos noticiosos, as pessoas LGBT são pessoas sobre as quais se fala, de quem se fala” (OLIVEIRA, 2014, p. 12).

A educação dos corpos e das práticas sexuais – uma produção de todo um dispositivo acerca da sexualidade – engendra também formas e estratégias homofóbicas. A sexualidade e o desejo de homossexuais apresentam uma produtividade midiática quando os/as mesmos/as estão aparentes como sujeitos da correção, da educação, do ensinamento da homofobia. As problematizações feitas a um sistema de discursos que engendram o dispositivo da sexualidade, os questionamentos que podem ser levantados ou mesmo as vozes dos sujeitos homossexuais ficam em segundo plano. A homofobia transforma o agredido em vítima e ensina que não se deve mostrar qualquer traço, representação ou diferença, porque a homofobia como agressão violenta, segrega e mata.

Esses são elementos produtivos do discurso homofóbico, porque organiza um funcionamento discursivo que estabelece relações, cria elementos de produtividade para pensar que a educação é um espaço para pensar a homofobia desde que esta mantenha seu papel pedagógico de ensinar o lugar da masculinidade, da virilidade e da atuação de homens e mulheres em determinados padrões fixos de gênero. Desse modo, as narrativas em diferentes perspectivas – como saliente na análise – foram produzidas e produtoras de pedagogias que incidem sobre a sexualidade e que movimentam o discurso homofóbico no sentido

produtivo/coercitivo de construir uma aceitação, uma forma de ser e fazer a manutenção de uma homossexualidade afeminada como ruim e exemplo do sujeito que é agredido.

Desse modo, percebo, apoiando-me as análises desenvolvidas por Diniz (2014) e Oliveira (2014) que existe uma pedagogia no jornalismo que incita a sexualidade a ser pensada a partir da produtividade/coerção homofóbica ao retratar os casos de violência contra homossexuais na mídia. As autoras explicitam que “[a] ausência de nome, que é um modo básico de singularização, reduz o outro a um conceito, um número, uma abstração, uma identidade sexual minoritária e subalternizada, continuando o processo de precarização dessas vidas” (DINIZ, 2014, p. 15).

O modo como o jornalismo está engendrado neste discurso homofóbico favorece a continuidade produtiva da violência que faz a manutenção de um sistema de normalização/adestramento das homossexualidades e heterossexualidades masculinas e femininas. Os sujeitos são incitados a, por meio das notícias, vislumbrarem como a homossexualidade – não toda, mas as experiências homossexuais em que o poder incidu sobre os corpos e materializou a ação homofóbica – é tratada como abjeta (DINIZ, 2014).

Na vida cotidiana, é por meio das notícias e, principalmente, da forma como elas são narradas que a opinião pública forma e constrói, em grande medida, a sua leitura e interpretação de mundo, o que torna as narrativas noticiosas e os veículos de comunicação de massa dispositivos confiáveis do processo de construção da realidade social e do temário da opinião pública. São as notícias que delimitam boa parte do horizonte cognitivo dos leitores e da audiência através dos meios de comunicação, instrumentos que se apresentam como os transmissores da realidade social (FONTES, 2014, p. 22).

Encontro em Fontes (2014) o que entendo por construção de perspectivas do mundo com base nas notícias. Nos textos jornalísticos existem registros de como a abjeção, a exclusão e a violência participam da construção dos discursos homofóbicos que engendram o dispositivo da sexualidade. Educado/a por essa percepção, jornalista, professor/a e aluno/a fazem a manutenção de um discurso homofóbico que age em uma série de mecanismos: a homossexualidade precisa ser escondida/mostrada, produzida/coagida, colocada/retirada de acordo com os sentidos estabelecidos nos padrões machistas, sexistas e homofóbicos que significam as práticas sexuais sustentadas pelo dispositivo de sexualidade.

Esse processo de constituição de práticas educacionais por meio dos artefatos midiáticos também é problematizado na contribuição de Fischer (2001). A autora registra

como os meios de comunicação sugerem sentidos acerca da prática social, cultural e política que os sujeitos deslocam na interlocução com os produtos e serviços midiáticos.

[...] “dispositivo pedagógico da mídia”, pelo qual os meios de comunicação, de modo particular a televisão, através de diversas estratégias de linguagem, de um lado, têm procurado mostrar-se como *lócus* privilegiado de informação, de “educação” das pessoas; e, de outro, têm procurado captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de “verdades” veiculadas nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou autodecifrar, a partir do constante apelo à exposição da intimidade que, nesse processo, torna-se pública (FISCHER, 2001, p. 587).

Existe uma pedagogia que incide sobre corpos, práticas, notícias e sujeitos. Os desejos e os prazeres são regulados, submetidos a critérios de verificação, de sistematização e de organização. As identidades de gênero legitimadas são sustentação e necessitam dos sentidos da homofobia para manterem-se em funcionamento. Desejo e aversão constituem-se relações de significação que são produtivas/coercitivas em um movimento de incitação da sexualidade como prática privada sem visibilidade ou prática pública que adquira o ideal de normalidade, de legalidade e de aceitação tal como o padrão heterossexual impõe. Outra aprendizagem que tenho com o jornalismo é que [...] a homofobia só merece agendamento quando se viola a integridade física (FONTES, 2014, p. 49).

“Seremos sujeitos é sermos interpelados continuamente pelas normas de subjetivação” (DINIZ, 2014, p. 69). O dispositivo da sexualidade e os discursos homofóbicos que estruturam as formas de ser e agir explicitam como existe uma produtividade e uma educação que implica sobre os sujeitos no jornalismo. Assim, Diniz (2014) explícita ao problematizar que a violência, quando está envolvida pelo discurso homofóbico é uma prática que subalterniza e indica diferenças entre estar produzido pelos sistemas morais de produção do social e ter a força física incitada e em atuação contra o/a diferente. As notícias ensinam que “[v]iver fora da heteronorma não é seguro” (RONDON; GUMIERI, 2014, p. 88).

Se, até este momento, o caráter coercitivo/produtivo do dispositivo de sexualidade esteve nas relações de produção e difusão dos discursos homofóbicos, recorro às contribuições de César (2014) para indicar as críticas aos modelos identitários que fazem parte das leituras dos trabalhos de inspiração foucaultiana e indicam outros modos possíveis e leituras de diferentes abordagens dos dados até aqui apresentados e relacionados.

Para esta pesquisadora houve instabilidades produzidas nas reivindicações e lutas dos movimentos feministas e LGBTs por igualdade. Ela reconhece a contribuição das discussões,

das possibilidades e dos potenciais dos movimentos identitários que evidenciam estes sujeitos sociais como “[...] excluídos do universo escolar e social mais amplo, ou nele são incluídos sob o preço de sua domesticação normalizada” (CÉSAR, 2014, p. 98-99). Entretanto, a autora faz referências ao presente como um momento em que existem “novos dispositivos, atualizados continuamente, que produzem normas que identificam, desenham e limitam as práticas, ações e modos de vida de indivíduos e grupos sociais, agrupando-os os definindo-os como sujeito de direito” (CÉSAR, 2014, p. 99). Ou seja, mesmo no processo de enfrentamento de estigmas e as lutas sociais por direitos, não garante aos sujeitos LGBTs e às feministas a igualdade tão proclamada por estes movimentos.

No meu sentido de leitura, a ação produtiva/coercitiva dos movimentos sociais colocou homossexuais e transexuais sob tutela dos padrões de normalização, docilização e domesticação para que a norma os incluísse como sujeitos de uma sexualidade secundária. César (2014, p. 100) retoma as contribuições de Foucault e sua profícua leitura sobre as liberdades e a produção das estéticas da existência. Ao utilizar as contribuições do filósofo francês, a autora reafirma que os movimentos pensados por Foucault podem “afirmar a inventividade criativa de novas formas de vida e de relação entre os sujeitos” (CÉSAR, 2014, p. 100).

Desse modo, as estratégias de legitimação e constituição das práticas de enfrentamento produzidas/coagidas no dispositivo de sexualidade, que instaurou discursos homofóbicos, leva a produção/coerção de movimentos de uma identidade como tutela dos movimentos sociais feministas e LGBTs. Ao fazer sua leitura dos movimentos sociais, César (2014) embasa-se nas estéticas da existência problematizadas por Foucault para pensar as identidades que são organizadas nos movimentos sociais de gênero e sexualidade.

[...] através de uma reflexão ética-estética-política será possível tomar como campo de reflexão as experiências e as práticas dos sujeitos e não ‘os sujeitos’. Desse modo, talvez seja possível produzir processos de inclusão não identitários, além de ser possível escapar do binômio inclusão/exclusão, tão caro, tanto para os movimentos sociais, como para o campo educacional (CÉSAR, 2014, p. 104).

Ao vislumbrar a contribuição de César (2014) para pensar as retomadas dos movimentos sociais, parece não ser possível escapar do binômio exclusão/inclusão, mas de tomá-lo explicitamente por produtivo/coagido em um dispositivo de sexualidade contemporânea que indica os funcionamentos dos discursos homofóbicos. A sexualidade é engendrada por práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que estão alinhavadas a

binarização impostas por discursos que fazem a manutenção de estratégias machistas, misóginas e sexistas. Essas binarizações são efeitos de discursos que perpassam as estratégias de construção dos sujeitos, as práticas sociais e as formas de pensar a sexualidade.

É importante, de início, para um indivíduo ter a possibilidade - e o direito - de escolher a sua sexualidade. Os direitos do indivíduo no que diz respeito à sexualidade são importantes, e mais ainda os lugares onde não são respeitados. É preciso, neste momento, não considerar como resolvidos estes problemas. Desde o início dos anos sessenta, se produziu um verdadeiro processo de liberação. Este processo foi muito benéfico no que diz respeito situações relativas às mentalidades, mas a situação não está definitivamente estabilizada. Nós devemos ainda dar um passo adiante, penso eu. Eu acredito que um dos fatores de estabilização será a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades nas sociedades, a arte, a cultura de novas formas que se instaurassem por meio de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas. Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa (FOUCAULT, 1984a, p. 2).

Ainda instigados e reprimidos em um sistema de produções e coerções do dispositivo da sexualidade, os discursos homofóbicos incitam e proíbem ao mesmo tempo. Existe uma produtividade assistida, tal como recupera César (2014) nos movimentos sociais LGBT e, como a autora ressalta, essas conquistas são estratégias de manutenção de um sistema identitário que tomando por base a normalização, o adestramento e a docilização nos educam. A homofobia produz sujeitos pertencentes e não pertencentes, inseridos e excluídos ao mesmo tempo, porque essas percepções de mundo foram incitadas e proibidas. Ao pensar que sexualidade e homossexual são frutos das maquinarias de saber/poder do século XIX, entendo que a produção de um campo de compreensões científicas sobre a sexualidade foi necessária para estabelecer uma anormalidade que sustentasse a produção/coerção de formas de ser, estar e ter prazer (FOUCAULT, 1984a).

Todas essas imbricações entre limites e possibilidades instauraram uma forma de compreender o mundo que está tensionada entre a produção e a limitação. Esses movimentos são educacionais porque explicitam o funcionamento do dispositivo da sexualidade na produção de corpos, subjetividades, discursos e instituições, ao mesmo tempo em que produzem e excluem sujeitos que pertencem ou não aos modos de viver o desejo e o prazer. Educacional, o discurso homofóbico impele a concordar ou sofrer as consequências.

[...] nossas práticas pedagógicas, nossos rituais, nossas escolhas de pesquisa, nossas intervenções extensionistas na universidade – todas essas práticas de

algum modo objetivam, no sentido de que enclausuram, limitam sentidos a respeito de alguma coisa ou de alguém (FISCHER, 2003, p. 376).

A produção de sentidos sobre os ditos e sobre as práticas que exercemos em diferentes espaços do contexto jornalístico e docente produzem sentidos, engendram formas de funcionamento e oportunizam a compreensão de formas de ser e agir. Fischer (2003, p. 376) contribui para tal olhar, porque em suas elucubrações, com base em Foucault, a autora oferece o entendimento de que mesmo que as ações pedagógicas e discursivas sejam produtivas existe, também um “controle do discurso”. A produtividade que Foucault enxerga nas práticas discursivas e na constituição da linguagem é profícua na leitura de como os elementos da mídia e do jornalismo ensinam modos de ser e de pensar.

Ao mesmo tempo toda a série de efeitos e reações obtidas pela produtividade do discurso sobre os corpos, as práticas e as formas de sentir prazer são também coagidas, colocadas em funcionamento em uma dinâmica que incita certas produtividades ao detrimento de outras. No entendimento de Fischer (2003, p. 380), “[...] na perspectiva foucaultiana, nossas análises precisarão dar conta das pequenas lutas, das lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico de relações de poder”. Nesta análise, a autora contribui para pensar a construção de significações e as disputas de sentidos que constituíram as formas de representação da feminilidade em espaços escolares, sociais e midiáticos.

Esse trabalho de investigação incomoda, provoca e incita as formas de pensar estabelecidas. Para problematizar as naturalizações e as práticas discursivas produzem significados e localizam as sexualidades e gêneros e também marcam a coerção produtiva que formula trajetórias e entendimentos acerca do mundo. A tensão entre naturalidade e historicidade é uma das contribuições para a percepção do caráter construtivo dos discursos e das formas de entendimento do mundo.

Em um trabalho sobre a homofobia no espaço da família, Hammer (2013, p. 183) contribui em sua leitura para problematizar as sexualidades fora das normas estabelecidas na relação produtiva/coerciva entre discursos homofóbicos e dispositivo de sexualidade. Ao afirmar que “[...] a revelação da sexualidade na juventude como um momento em que se inicia a transformação de uma determinada rede de parentesco, pondo em foco a construção, reorganização ou rompimento de vínculos”, Hammer (2013, p. 189) demonstra como o discurso produtivo e coercitivo do dispositivo de sexualidade incita formas de pensar e põe em xeque elementos que são dados por naturais como a própria ideia de família.

Os vínculos que são dados por naturais ficam frágeis diante do discurso homofóbico que produz/coage o pecado, o crime e a doença. As representações da homossexualidade são atravessadas pelos discursos homofóbicos em diferentes momentos e a série de produções do dispositivo de sexualidade impele o discurso homofóbico em um processo de violência e, ao mesmo tempo, em estruturas pedagógicas que ensinam a sexualidade desviante como um problema a ser resolvido.

Essa produtividade faz-me útil para problematizar como a incitação homofóbica produz/coage em uma representação específica. O medo familiar, escolar, social, midiático está alinhado a dinâmicas discursivas que constituem a homofobia produtiva/coercitiva de formação das masculinidades/feminilidades hegemônicas. Neste momento, a bicha como personagem pedagógico indica outra possibilidade de pensar a educação da sexualidade. Este é o tópico que pretendo me delongar na próxima seção. As estratégias, aqui pensadas como formas de posicionamento acerca de usos e perspectivas para a educação de professores/as indicam sentidos para pensar a homofobia. Ao fazer referência ao termo estratégia, tomo a percepção de uma tentativa de produzir combinações engenhosas no intuito de indicar sentidos para a pedagogia bicha.

4. ESTRATÉGIAS PARA UMA PEDAGOGIA BICHA: ARSENAL DE AT(R)AQUE

Para produzir possibilidades de interpretação nas leituras pedagógicas, apresento um arsenal para as problematizações que encaminho nesta pesquisa. As analíticas desenvolvidas corroboram com as discussões de Zamboni e Balduci (2012) e Zamboni (2013, 2016), Foucault (2014), Albuquerque Junior (2014) e Preciado (2014). O intuito do termo arsenal é localizar os armamentos para as disputas empreendidas.

A bicha se transformava incorpórea. Em corpo, ela assentava o que era informal, a interpelação no recreio da escola, no meio da rua, na intriga familiar, na confissão religiosa e no silêncio e grito comunitário: “Bicha!”. Mas, quem disse semelhante absurdo? A partir deste ensurdecido, que ideia foi essa que deu de assim chamar? E na cadeia de sentidos que inventamos, como é que se desordena e desajusta tal cominho a sentir e seguir? Estará completamente demarcada a trilha dessa invocação? Será a bicha o inevitável animal que se é o fundo da humanidade ativa? (ZAMBONI, 2013, p. 1).

A figura da bicha, ou sua aparição, no sentido das práticas de visibilidade e dizibilidade implica em um processo de produção de modos de vida (DELEUZE, 2005). Entretanto, como adverte Zamboni (2013, p. 3) “[...] não se pode acompanhar insistindo na ilusão de fixá-la de uma vez por todas ou de encontrar seu sentido último em algum princípio, não faltam tentativas de apreendê-la em meio ao caos que é atravessar a vida por um fio”. E ciente disso, a figura da bicha anda na corda bamba, desfaz princípios de certeza e estabilidade. No limite, a bicha é marginal, sua linha é o limite do pensável, do discursivo e, por isso, é tão produtiva sua performance.

Não como a bela *drag queen* de Butler (2003, p. 196) que “brinca com a distinção entre anatomia do performista e o gênero que está sendo performado”, a bicha também mostra que “o gênero é uma imitação sem origem” (BUTLER, 2003, p. 197). Encontrada por Zamboni (2013, p. 3-4) no entrecruzamento “em meio à filosofia, à ciência e à arte em conflito com as opiniões”, o modo de vida experimentado pela bicha é uma forma de visibilizar os desconfortos entre os conhecimentos diversos, as produtividades e as limitações.

Desencaminham-se, desgarram-se inventam alternativas. Ficam à deriva – no entanto, torna-se impossível ignorá-los. Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes. Não há como esquecê-los. Suas escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado. Mais do que isso, ao ousarem se

construir como sujeitos de gênero e sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das “normas regulatórias”, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência como essas normas são feitas e mantidas (LOURO, 2013, p. 18).

Louro (2013) explica que talvez o cruzamento de fronteiras não seja uma escolha dos sujeitos que empreendem essa jornada. A bicha não está alheia às relações que estabelecem as normalidades e os desvios, mas também não é subjugada por essas normas. Imposição, nas relações de poder, não é possível. Menos de dominação, muito de disputa. Se para a autora o exílio é uma possibilidade de transição dos sujeitos que estão fora da ordem estabelecida, talvez a diáspora de Hall (2003) seja o movimento que a bicha empreende.

Maldita, a bicha perambula pela exterioridade da fronteira. A bicha, que não entende a necessidade da linha, traça planos e em seus desfiles torna “evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações [...] se compraz da ambigüidade, da confusão, da mixagem”, bem como a *drag* butleriana (LOURO, 2013, p. 20). A diferença entre essas personagens está no que Preciado (2014, p. 188) ensina acerca da homossexualidade. Essa “figura pedagógica, um espelho no qual o heterossexual observa sem perigo o devir do signo e a separação hermafrodita de seu próprio sexo, como se de outro se tratasse”. Figura pedagógica que para a autora está na *butch* que indica “um curto-circuito entre a imitação da masculinidade e a produção de uma feminilidade alternativa”, ela traz outra possibilidade porque “surge exatamente do desvio de um processo de repetição”.

Aparentemente masculina, com seu cabelo raspado e seu cigarro na mão, a *butch* se proclama herdeira de uma masculinidade fictícia, que nem foi nem pode ser encarnada pelos homens (dado que estes acreditam na masculinidade), e que só uma sapa pode representar e imitar com sucesso (PRECIADO, 2014, p. 207-208).

A bicha é próxima às interpretações de Preciado (2014), porque não está como *drag queen* butleriana. Por ser uma ficção da qual não se acredita, se vive, se corporifica e, desse modo, não está na identidade, está no deslocamento das representações, a bicha também está “à espera da transprodução prostética de nossos corpos” (PRECIADO, 2014, p. 210-211). Ela coloca-se em movimento nas cartografias do (in)visível como indica a autora e sugere outras possibilidades de agir, inventar-se e desse modo, o arquivo é matéria-prima para outras formas de inscrever-se no discurso. É de dúvidas que a bicha se veste, e desse modo, a problematização torna-se o primeiro, entretanto, este não o único de seus movimentos. Nas relações de poder/saber estabelecidas, a homofobia não age apenas no sentido da agressão ao

sujeito homossexual. Existe toda uma maquinaria que precisa ser problematizada. Os gestos finos que localizam masculinidades e feminilidades, as práticas de desejo e prazer sugerem movimentos acerca do estabelecido e do desviante e os modos de existir, estão significados em uma cultura homofóbica. O saber/poder não se desloca acima ou abaixo dos sujeitos da norma ou dos anormais, mas incide, produz e perpassa as relações que estabelecemos. A homofobia não é um ato, um discurso ou uma prática, mas o dispositivo que define a normalidade e o desvio.

Swain (2004, p. 12) afirma que ao questionar o estabelecido é possível “abrir os horizontes, aprender coisas novas ou mesmo desaprender preconceitos, normas e valores afirmados pelo senso comum”. Nessa perspectiva, a problematização é uma maneira de romper com os dados de ciência, imposições e sistematizações que fixam as possibilidades de ser. Como nos incita Rago (2002, p. 17), é necessária a problematização do olhar, de pensamentos e de “[...] permitir uma maior sensibilidade em relação ao feminino e à construção de um mundo filógeno. Ou será uma questão de coração, mais do que de olhar?” Esta questão ajuda a repensar a filoginia ou o desejo pela feminilidade que, como contribuição feminista, potencializa outros gestos e perspectivas.

Um olhar para a História como narrativas e discursos em construção e que “cede hoje lugar a um fazer constante, a uma tarefa de problematizar, de questionar, de tentar apreender os significados e os valores que orientaram os atos e gestos, sentimentos e paixões que atravessaram o viver humano” (SWAIN, 2004, p. 14). Desse modo, reconhecer a constituição dos discursos, das práticas e dos processos de significação também é estar aberto/a à percepção das relações de poder que constituem os discursos legitimados pela ciência.

As ciências humanas, físicas ou biológicas, como qualquer atividade humana, sofrem, em sua apreensão da realidade, o filtro das representações sociais, das imagens tradicionais, dos papéis e lugares designados às pessoas e às coisas, da importância atribuída a certos atos ou a alguns fatos. Percebe-se hoje que o discurso científico está tão impregnado de valores e preconceitos quanto o senso comum mais linear (SWAIN, 2004, p. 14).

As discussões de Swain (2004), Miskolci (2012) e Santos (1996) tratam da educação como uma forma de apreender o mundo, de vislumbrar os discursos instituídos, as práticas de significação, as leituras do mundo que são construídas no intercâmbio de informações, nas práticas sociais, nas trocas de significação, na aprendizagem – e também na comunicação – como “contato com as diferenças” (MISKOLCI, 2012, p. 12).

Para Miskolci (2012, p. 14), os/as professores/as são formados/as para acreditar que se deve ensinar com determinada neutralidade, entretanto, não há como entrar em uma sala de aula e não visibilizar aos/às alunos/as suas formações culturais, econômicas, políticas, éticas, estéticas, religiosas, sociais e sua concepção de aprendizagem, porque “educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conceitos têm objetivos interessados”.

Desse modo, reconhecer a sexualidade como um dos discursos que perpassam as formações docentes e discentes, seja no espaço da educação infantil, nos ensinos fundamental, médio, superior e nas pós-graduações *lato* e *strictu sensu* é um potencial para pensar a Educação. Ao entrar na sala de aula, nunca se entra nu/nua, sozinho/a, sem perspectivas, ao contrário, há uma exigência de formação do/a professor/a que permita aos/às alunos/as o acesso a diferentes conhecimentos, a uma aprendizagem enriquecedora e, deste modo, é necessário reconhecer a humanidade e suas relações como um pressuposto imprescindível para a aprendizagem.

As existências e as formas de localizar a si e ao/à outro/a confluem histórias, relacionamentos, discursos filosóficos, religiosos, políticos, o sexo, a sexualidade, as expressões e identidades de gênero assim como outras marcações culturais, políticas e econômicas. Sob essas informações, reconheço o aviso da autora: “**Nunca** e **sempre** são palavras a ser evitadas: ‘nunca existiu’, ‘sempre foi assim’: nada tem uma permanência inquestionável na História. Talvez apenas o existir. Mas quantas modalidades de existência possíveis!” (SWAIN, 2004, p. 21, grifos da autora).

Retirar essencialismos e visualizar as possibilidades também são discussões pertinentes para pensarmos a formação docente. Santos (1996, p. 16) explicita que mesmo com muitas informações disponíveis nas redes da “sociedade da informação”, encontramos necessidades de problematizar, discutir e movimentar o inconformismo e a rebeldia. Silva (1994, p. 247) alerta que os ataques feitos à educação e à pedagogia “pelo pós-modernismo, pelo pós-estruturalismo, pelo feminismo” desestabilizam e oferecem possibilidades.

Esses ataques objetivam o reconhecimento do sujeito como elemento de crítica e instabilidade dos modos de pensar a leitura e a interpretação dos discursos jornalísticos e constituir uma prática que rompa com a normalidade e a aceitação dos textos dados. Olhar o jornalismo e a educação como discursos normalizadores é reconhecer que “é a articulação das relações sociais que decide os critérios básicos do que é natural, normal, aceitável; é a rede de sentidos social que determina o valor, a divisão, a coerção e a exclusão” (SWAIN, 2004, p. 59-60).

Suspeitar dos discursos jornalísticos é reconhecer que os saberes são constituídos por processos de produção de verdades que sustentam as regularidades das normalidades. O poder e suas relações avaliam as constituições da educação como formação racionalista e o jornalismo como informação imparcial. Olhar para os casos de homofobia no espaço destinado à educação permite questionar a simplificação dos discursos e confrontá-los.

Se não existe o exterior do poder, se não existe uma “verdade” que seja o outro lado do poder, todas as relações são arriscadas. A consequência disso não é necessariamente uma posição nihilista, cínica ou desesperada, mas talvez uma posição mais realista, apesar de todo o desconforto que possa ser causado pela operação de desalojamento de uma posição de poder que deve seu prestígio precisamente à luta contra o poder e à sua suposta isenção em relação a ele. O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos (SILVA, 1994, p. 250-251).

Swain (2004, p. 62) afirma que há um preço por ser normal, “a domesticação, a disciplina do múltiplo humano em torno da crença do binário, cujo selo é o ‘instinto natural’ da procriação”. Segundo a autora, não há como definir algo como inato, por comportamento ou preferência. A ciência usa regras que foram instituídas pelas relações de poder e as dinâmicas de verdade estabelecidas pelo Iluminismo, oriundas do pensamento eurocêntrico no intuito de responder aos dogmas religiosos que sustentavam a nobreza como grupo cultural e economicamente reconhecido. Mesmo que estes conhecimentos não perdem sua validade, apenas descentraram-se das narrativas primordiais. As hegemonias que constituíram a ciência como o discurso de validação das verdades desde o início do século XVIII ainda fazem a manutenção dos modos de ser e agir contemporâneo (FOUCAULT, 1999).

Desse modo, os processos de sujeição, discutidos por Swain (2004), como a formalização das práticas, dos discursos e a aceitação das experiências normalizantes de gênero e sexualidade são validadas por um discurso científico e precisam ser problematizadas como conhecimentos que interessam nas relações de poder/saber que definem normalidade e anormalidade. O sujeito, seus movimentos discursivos, suas práticas, seus modos de pensar e agir são tutelados pela ideia de reprodução que é alimentada na escola, na mídia, na Igreja, pelo Estado e por outras instituições que fazem instaurar e fazem a manutenção do adestramento dos corpos (FOUCAULT, 1987).

Para analisar os movimentos dos discursos instituidores de significação, é necessário perceber que as posições de sujeitos, móveis, plurais e possíveis estão, como afirma Swain

(2004, p. 95), instituídas no mundo por representações e, desse modo, “[...] a identidade é uma ficção e a incerteza e o paradoxo são as conquistas maiores de nosso tempo para desmascarar as verdades de todos os tempos”. Instáveis, os/as professores/as e alunos/as são suscetíveis ao questionamento e, para Trevisan (2000, p. 43), a homossexualidade é duvidosa, é instauradora da dúvida, “trata-se do desejo enquanto devir e, portanto, como afirmação de uma identidade itinerante”.

A homofobia marca o/a diferente como ruim, abjeto/a, pecaminoso/a, doente (FRY; MACRAE, 1983; GREEN, 2000; TREVISAN, 2000; GARCIA, 2000; BORRILLO, 2009, 2010; JUNQUEIRA, 2007; LOURO, 2003a, MISKOLCI, 2012). O incômodo é causado pela instabilidade que as sexualidades possuem ao romper com as lógicas binárias, instauradas pela modernidade. Homossexualidade causa instabilidade. Esses sujeitos que desafiam o limite da norma ao custo caro de serem menosprezados e, até mesmo, agredidos, ensinam que o fazer docente tem seus riscos. (SANTOS, 1996; TAKARA, 2015). Problematizo as instabilidades que as feminilidades em corpos machos podem mover as práticas sociais porque instáveis os “[...] meninos afeminados oferecem essa qualidade as verdades e colocam sob rasura as certezas que constituíram a pedagogia institucionalizada como promessa de uma educação reguladora. A educação está em disputa” (TAKARA, 2015, p. 347).

O desejo homossexual visibiliza “[...] uma extrema pluralidade libertária – mas também dos paradoxos da padronização cultural de cada período [...] faz sentido perguntar se é adequado e funcional definir a homossexualidade, outorgando-lhe algo como um caráter definitivo e uma natureza compartimentada”, destaca Trevisan (2000, p. 36). A sexualidade expressa às tensões discursivas na produção de subjetividades. A normalização de sujeitos perpassa pela aceitação de um modo de vida que não se distancie dos padrões alimentados em uma sociedade que valoriza as relações heterossexuais como padrão normal de prática sexual e de vivência afetiva.

Enfrentando o estigma do pecado, do/a criminoso/a e do/a doente, os/as homossexuais pervertem a estrutura do discurso e “a partir das alteridades conjugadas pela lógica racional da sobrevivência do grupo, numa batalha cotidiana inflamada pelos direitos constitucionalmente humanos para uma livre manifestação do pensamento” (GARCIA, 2000, p. 15). O autor recomenda no trabalho de professores/as, ao aproximar-se do/a aluno/a, pode “tratar o coletivo, sem manipulações que desconsiderem as possibilidades perspectivas da criança e do/a adolescente. Por outro lado, investigar a aceção cotidiana, marcada principalmente pelos meios de comunicação de massa (televisão, jornal impresso, revista)” (GARCIA, 2000, p. 25).

Olhar para as mídias e os discursos engendrados, reverberados e rarefeitos é uma oportunidade para reconhecer os enunciados que configuraram as noções de verdade. Instigado pela cultura, pela subjetividade e pelo compromisso das feministas para instabilizar as verdades, os discursos e deslocam a valoração das certezas para questionar sentidos e estabelecer relações que organizam outras formas de ver e pensar o mundo. Para a epistemologia feminista na ciência “[...] devemos resistir à tentação de desconsiderar os problemas que cada corrente formula e de escolher uma em detrimento da outra”, defende Harding (1993, p. 20). Retomo dos estudos de mídia essa afirmação: analisar os discursos que constituem e são constituídos nas culturas, nas práticas e pelas identidades provisórias nos possibilita vislumbrar “as próprias instabilidades como recursos válidos. Se pudermos aprender a usá-las chegaremos a igualar a maior realização de Arquimedes – sua criatividade na invenção de um novo modo de construir teorias [e interpretações]” (HARDING, 1993, p. 28).

Trevisan (2000) e Green (2000) tratam de personalidades, artistas e sujeitos que instabilizaram as certezas, as unicidades dos discursos, como é o caso de Madame Satã, que malandro e passivo assumido, desestabilizava a masculinidade viril e o papel ativo nas relações sexuais. Assim como Louro (2013), Garcia (2000) trata das transgressões que estas personalidades oferecem sob o signo de instabilidade. Precisa-se ter nítido que “[...] não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias” (LOURO, 2013, p. 81). Como registra Zamboni (2016), não houve bicha tal como Madame Satã.

Do mesmo modo, a percepção e a apropriação dos significados “podem provocar derradeiras interpretações a partir das formas do sentir. A complexidade do ato de leitura parece reverberar passagens, como ressonâncias das manifestações internas: são blocos de entusiasmo pontuados pelo princípio de absorção das mensagens” (GARCIA, 2000, p. 68). As instabilidades e provisoriiedades evidenciadas, descritas e colocadas em evidência neste momento de sensações pós-modernas, do acesso às diferentes tecnologias de informação e comunicação e a potencialidade de vidas que se inscrevem na virtualidade como possibilidade, oferecem modos, maneiras de pensar e sugerem fugas.

A identidade parece ser contraditória, múltipla e mutável no limite de sua conceituação, principalmente na identificação do outro. Assim como a identidade, o papel de gênero comporta uma singularidade peculiar do indivíduo. A partir daí precisamos pensar na contextualização entre identidade, gênero, objeto sexual e orientação além do princípio biopsíquico e ampliar para a elaboração de estudos do ponto de vista antropológico,

linguístico e jurídico, entre outros. Tento pensar numa identidade sexual que se garante geneticamente o fenótipo do binômio da presença/ausência do pênis. Neste caso podemos acusar as premissas de uma disposição simbólica do falo, como regência de uma linguagem mantenedora das ações (GARCIA, 2000, p. 94-95).

Trevisan (2000) e Foucault (2014) tratam do potencial contestador das identidades homossexuais. As performances de gênero e as possíveis sexualidades, os exercícios do prazer, as visibilidades e as práticas de si, registram outras leituras de mundo, variadas potencialidades e instabilizam as relações de saber-poder. Trevisan (2000, p. 371) critica o silêncio de homossexuais que se tornaram pesquisadores/as e professores/as e na academia deixaram pouco visíveis suas militâncias, suas identidades. Entendo a discordância do autor aos intelectuais e acadêmicos oferecem outras possibilidades. Entretanto, também reconheço que suas investidas contra a ideia de método rígido, de instrumental teórico-metodológico científico baseado em verdades e certezas que foram problematizados por acadêmicos/as e professores/as.

Se para Trevisan (2000, p. 372) seria “[...] saudavelmente subversivo se eles, enquanto homossexuais, vivessem essa história por dentro, de modo a se fazerem resolutamente sujeitos e não camuflados (porque pretensamente neutros) objetos de suas próprias análises”, Miskolci (2012) afirma que entrar em uma sala de aula, é levar consigo as experiências e vivências. Fazer-se professor/a também é uma forma de militância, de colocar-se em evidência outras estéticas de si, outros modos de viver. Se trato do direito de ser, das potencialidades e das investidas daqueles/as que resistem e que suas identidades arriscam a presença em determinados espaços – como a escola e a mídia – aqueles/as que se mantêm em silêncio, talvez não percebam que viver coloca-os/as em evidência e sua prática pedagógica incita outros olhares.

Trevisan (2000) explica que entre as relações de força do mercado editorial e das propostas de discussão dos veículos de comunicação acerca das homossexualidades, as discussões ficam pouco visíveis. Expressões são rarefeitas pelas seleções e recortes que constituem o jornalismo como discurso. Os dados sobre assassinatos, suicídios, agressões verbais, físicas e psicológicas não são dispostos, colocam em evidência os riscos de viver de outros modos em uma sociedade disciplinar que instaura maneiras de viver e praticar a sexualidade.

Albuquerque Junior (2014, p. 3) traz as críticas de Michel Foucault ao movimento homossexual que estava, para o filósofo francês, engendradas em três dispositivos: identidade, sexualidade e confissão. Desse modo, “o movimento homossexual estava, sem se dar conta, a

serviço da biopolítica, da gestão dos corpos, da política de identificação e da identidade centrada no corpo e no biológico, que essa política desenvolveu”. A crítica era para uma integração aos princípios e valores que a sociedade disseminou como corretas, dadas e estabelecidas e, de que a prática de assumir-se poderia causar – e está provocando – uma higienização e legitimidade das práticas homossexuais desde que elas estejam inscritas nos ideais da heterossexualidade. O receio é que esta prática de vivenciar a sexualidade com base nos postulados estabelecidos para a manutenção da heterossexualidade é perder o caráter produtivo da sexualidade gay para fazer a manutenção dos dispositivos de normalidade estabelecida pela moral heterossexual.

As matérias discutidas anteriormente apresentam a homofobia de dois modos: por um lado, é representante das normas e dos valores que incidem sobre as sexualidades desviantes e que no espaço destinado a problematizar a educação, o jornalismo produz um cenário árido, difícil e instável. As sexualidades desviantes, nas matérias da **Folha de S. Paulo**, não são bem vistas nas escolas e universidades. Esse efeito é produzido sobre o número de agressões, opiniões e projetos que são destinados a problematizar a homofobia. Em outro sentido, a homofobia interfere na percepção da sexualidade como espaço obnubilado, de difícil visibilidade e, desse modo, produz o incômodo, o dissenso e fragiliza uma das bases da ideia de educação que temos para a normalidade, para a regra e para a norma.

Os registros dos/as homossexuais nas matérias coletadas, quando aparecem, legitimam pela ideia de pluralista da linha editorial que existe uma representação da homossexualidade na mídia. O jornal coloca-os em segundo plano e, relega a agressão, o caso, ou mesmo as discussões sobre a necessidade de uma medida educacional para pensar a homofobia a especialistas, ao Estado, as agências e ONGs do movimento, mas os/as homossexuais estão representados de forma a não confrontar com o funcionamento do discurso heterossexual. A violência homofóbica torna-se o ponto a ser debatido, como notícia, entretanto, é necessário o aviso de que a homofobia não se dá apenas nas inflexões agressivas, mas perpassa as noções de gênero e sexo e produzem sentidos e significados sobre os modos de ser homossexual.

De execrado, o homossexualismo tornou-se maldito. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha em 1988 acusava que 60% dos paulistanos entrevistados desaprovavam cenas de relacionamentos homossexuais, na TV; a porcentagem subia pra 68% entre os homens entrevistados. Nos consultórios terapêuticos, acentuava-se a incidência de fobia de Aids, o novo tipo de doença que tomava conta da população. Em uma amostragem do que ocorria. Um olhar panorâmica sobre esses anos revelava que o pânico explosivo, típico dos períodos de peste, invadiu os mais diversos setores da sociedade, atingindo desde o *establishment* médico, a Igreja, a política e a

mídia até os vários estratos do meio homossexual, indo dos mais públicos até os mais clandestinos (TREVISAN, 2000, p. 449).

Em outro sentido, Albuquerque Junior (2014, p. 12) traz outra tarefa pensada por Foucault para os/as homossexuais: “construírem rostos para si, rostos sociais, coletivos e individuais, rostos diversos, diversificados, modos de aparecer, modos de vir a público, fachadas, estilos de vida, formas de existência que, ao invés de, simplesmente, reproduzir e copiar os modelos” seriam capazes de atuar em outras possibilidades. Desse modo, revisando as perspectivas de uma sexualidade que tenta se adequar aos padrões estabelecidos, a homossexualidade pode ser compreendida de outros modos. Ao invés de docilizados/as, de reprodutores/as, a indicação produtiva é “[...] que se faça caras e bocas [...] não necessariamente precisa-se ser descarado ou buscar a cara-metade, fazer o carão ou a cara dura, a cara de pau; pode-se desmanchar a cara, enfiar-se a cara no mundo [...] simulando outros rostos, mesmo que rotos, para viver” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2014, p. 19).

As pesquisas sobre homofobia são divulgadas no jornalismo e podem ser levadas à sala de aula, mas contam a superfície da realidade da violência. Os dados estatísticos explicitam que, mesmo com uma alta aceitação, homossexuais, bissexuais e transexuais sofrem pela ideia de serem ruins, antes de tudo. Colocar-se em evidência, foi uma das estratégias dos movimentos homossexuais das décadas de 1970 e 1980. Hoje, o movimento *queer* sugere outra atuação, a perversão dos termos homofóbicos, a fragilização e rompimento com os significados, a reinterpretação, a resistência. Considerados/as abjetos/as, rejeitados/as, humilhados/as e motivados/as pela ideia de “desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

O *queer* não se coloca como um movimento de defesa, mas como uma potencialidade de recusa. Não é a constituição de um contra-discurso, de um contra-poder, de uma resposta nos moldes de devolver ao/à outro/a a sensação de desprezo, menos que isso, “[...] é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (MISKOLCI, 2012, p. 25). Parte de indivíduos e constitui em uma visibilidade para as normas e não para os/as categorizados/as anormais.

Reconhecendo o *queer* como a evidência, sigo as discussões apresentadas por Miskolci (2012, p. 40) para tratar a educação.

[...] como incorporar o *queer* na educação? A primeira coisa seria ter um diálogo crítico e não assimilacionista dentro do espaço escolar, porque isso não apenas tende a tornar a escola melhor, quer dizer, não esta retórica de falar: vamos fazer a escola mais agradável, respeitar a diversidade. A proposta do *queer* é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser encarado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto.

Olhares para o abjeto, o plural, o múltiplo, o que escapa das estruturas da escola e da mídia, o que coloca a formação do/a professor/a sob suspeita e chama o/a humano/a que está no espaço da escola para olhar para suas potencialidades e fragilidades. Reconhecer o eu na leitura e na interpretação das questões referentes às culturas, às sexualidades e às identidades é chamar a percepção das narrativas e dos discursos nos valores e nas mensurações estruturadas pelos ideais identitários branco, heterossexual, cristão, eurocêntrico e que desconsidera as diferenças. O ideal foi o que constituiu a ideia de aluno/a da escola e de leitor/a da mídia: outros/as entraram nessas instituições, leem e aprendem as verdades estabelecidas.

Se a visibilidade heteronormativa foi o instaurado como regimes de verdade, por discursos que foram legitimados na ciência da escola e na mídia, como destaca Sedgwick (2007), o sair do armário dá outras perspectivas. Não se trata da sexualidade não hegemônica, mas da identidade como provisória, do direito de negar, da oportunidade de questionar. O movimento *queer* interroga as lógicas binárias, a ciência instaurada como verdade, as manchetes e notícias que estampam as capas dos jornais e os *sites* noticiosos.

[...] um olhar *queer* é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados. Na esfera da sexualidade e do desejo, a maior parte do que é reconhecido socialmente como discurso autorizado a falar é produzido dentro de uma epistemologia dominante, criada sob essa suposta “cientificidade”, que pouco difere de um compromisso com a ordem e o poder (MISKOLCI, 2012, p. 47).

Miskolci (2012, p. 53) ainda discute a relação entre tolerância – como convivência sem envolvimento – e a diferença – como a percepção do/a outro/a e a aprendizagem de perspectivas com este, são diferentes postulados para pensar a educação. O processo educacional encarado como “um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer”, faz a educação estar a serviço de uma estrutura, de uma sociedade e de uma

comunidade que não está interessada nas múltiplas expressões e nas potencialidades da criação, da releitura e do pastiche, comuns as sensações pós-modernas, aos estudos culturais e as condições instáveis no início do século XXI. O autor expressa que ainda há o desafio da educação em “repensar o que é educar, como educar e para que educar” (MISKOLCI, 2012, p. 55).

O interesse deste estudo é a (in)visibilidade. Não apenas um reconhecimento, mas “[...] o desejo que resiste às imposições culturais dominantes” como registra Miskolci (2012, 67). O autor ainda reitera que “[...] ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser uma ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura o futuro”. Ao/À professor/a, o conflito precisa ser, mesmo que doloroso, mesmo que incômodo, um espaço de aprendizagem para seus/suas alunos/as e para si, como sujeito de vivência e experiência (SANTOS, 1996).

Avisado/a por Silva (1994), as metanarrativas estão presentes no espaço educacional e na mídia a interpretação é uma possibilidade para reconhecer estas estabilidades e colocá-las sob suspeita. Desse modo, “um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica” (SILVA, 1994, p. 256) está no reconhecimento das diferenças como potenciais de aprendizagem e do discurso jornalístico instabilizado. O intuito de interpretar as verdades e seus poderes tem por finalidade analisar os regimes de saber-poder que os constituíram.

[...] o abandono das metanarrativas é irreversível. As metanarrativas, em sua ambição universalizante, parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade. A dependência em relação às metanarrativas políticas tem revelado uma tendência a produzir regimes totalitários e ditatoriais. O apego a certas metanarrativas tem servido apenas de justificação para que certos grupos conservem outros sob opressão (SILVA, 1994, p. 257).

Dialogando com a citação, Santos (1996, p. 18) argumenta que educar para o inconformismo é uma prática inconformista. Desse modo, a “[...] sala de aula tem de transformar-se ela própria em um campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar”. Professores/as podem utilizar as reportagens destinadas aos sujeitos da educação pela **Folha de S. Paulo** para questionar o que ficou (in)visível de todo um emaranhado cultural, político e social que constitui a experiência da homossexualidade e das práticas homofóbicas que tendem a esconder, segregar e fragilizar outras formas de viver.

A educação e o jornalismo amoldam as concepções de identidades, de desejo e de prazer, constituem e fornecem elementos acerca das noções de normalidade e desvio que

configuram nossas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas. O/A docente pode utilizar o conflito como elemento da aprendizagem. Desse modo, “[...] professores[as] e alunos[as] terão de se tornar exímios[as] nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas”. O autor ensina a pensar, indagar, questionar o ocorrido, caso a compreensão dos acontecimentos, dos relatos – e incluo aqui os relatos jornalísticos instauram a ideia de informação e de valor verdade em suas notícias e reportagens – é que podemos “desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe” (SANTOS, 1996, p. 23).

A pedagogia do conflito “[...] é uma pedagogia de alto risco contra o qual não há apólices de seguro”. Desse modo, o sujeito torna-se um processo produtivo das relações de conhecimento e, também, efeito de discursos que se embatem, produzem efeitos e reformulam as maneiras de se viver no social. Reconhecer os limites da ciência é a oportunidade de perceber o sujeito que escapa, o/a professor/a como um/a intelectual capaz de questionar o instituído, de colocar interrogações, sem o compromisso de resolvê-las, mas com o intuito de ensinar a potencialidade da pergunta (SANTOS, 1996, p. 25).

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem (SANTOS, 1996, p. 32).

É com base nessa perspectiva, que as discussões de Zamboni e Balduci (2012) e Zamboni (2013, 2016) para pensar uma filosofia bicha são pertinentes para a educação como o/a abjeto/a, o/a repulsivo/a, a bicha. Zamboni (2013, p. 3) explica que “[...] a bicha não se revela alheia ou indisposta, nas margens supostas que habita podemos encontrá-la como um singular entrecruzamento em meio à filosofia, à ciência e à arte em conflito com as opiniões”. Essa bicha como experimentação é uma experiência, segundo Zamboni (2013), que fornece elementos para perceber as articulações dos discursos, a imposição de saber-poder e as relações com a resistência. Essa “filosofia abjeta” é o elemento para a perturbação, para o conflito e instaura outras formas de pensar porque “tudo que se diz da bicha como

composição estética, dos afectos e perceptos pelos quais se inventa a bicha” constitui outras formas de pensar a sexualidade (ZAMBONI, 2013, p. 4).

Como destaca Anzaldúa (2000, p. 235), há muitos sujeitos que podem escrever, entretanto, “[...] denominam-se visionários, mas não veem. Muitos têm o dom da língua, mas nada para dizer. Não os escutem. Muitos que têm palavras e língua, não têm ouvidos. Não podem ouvir e não saberão”. A filosofia bicha expressa no grito, na risada e no pastiche uma prática de destituição do sujeito para ser o que sobra, o que vaza e o que escapa nas relações de poder.

A filosofia como bicha, ou a bicha como filósofa, traça uma linha crítica entre as coisas e interroga as relações, para que se possa inventar outros modos de viver e pensar. Em meio a esse despropósito é que se a bicha se faz personagem conceitual para uma filosofia da diferença. E, se hoje a queer se apresenta badalada como referência para a bicha em sua multiplicidade, cabe perguntar que variedade de bichas é essa que se compõe sob seu signo, que conflitos sustenta e responde e com quais movimentos, que coletivo se forja aí, quais as posições em jogo? Com isso, para acompanhar a bicha em suas variações não basta assinalar sua localidade, pois ela é vertigem, cruzamento de territórios, estremecimento de fronteiras, linha transversal. Mas, essa linha abstrata que é a bicha, paradoxalmente por ser abstrata é radicalmente contingente, já que as atualizações de suas virtualidades sempre desenham paisagens diferenciadas (ZAMBONI, 2013, p. 7).

A bicha não é a ideia de uma homossexualidade a ser assumida, mas é, antes disso, a ideia de que sujeito, ciência, educação, mídia, jornalismo são constituídas nos discursos de verdade. Os/as professores/as podem em outras performances estabelecer outras práticas para que a docência esteja próxima a uma “[...] ética de inventar-se e pela produção de meios de vida em modulações coletivas, forjando corpos coletivos de bicha” (ZAMBONI, 2013, p. 8).

Se no conflito avisado por Santos (1996), as metanarrativas estão sob ataque como mostra Silva (1994), a interpretação do jornalismo e da educação por uma bicha, como denomina Zamboni (2013), fornece uma leitura diferente e uma prática outra. Não tem intuito de fechar com as interpretações, mas escancará-las, enfeitá-las, colocá-las em evidência, rir-se das afirmações sisudas de jornalismo e educação que não veem sujeitos, mas adestrados. Zamboni e Balduci (2012, p. 285) estimulam que se encontre a bicha, porque a filosofia bicha não tem “senso comum nem de bom senso”, porque sua fluidez coloca-se sob investigação as instabilidades e as intensidades e “nos provoca a escrever, assim, com ela, em vez de sobre ela”.

As possibilidades abertas pela bicha para se escrever e pensar de outros modos é uma leitura da produção da verdade como uma estratégia de construção da realidade como dada, como produção objetiva e nítida dos modos de exploração, das práticas e das atividades sociais. A bicha, problemática, composta no pastiche e na bricolagem alinhava outras representações aos modos de pensar. “A verdade é o resultado da violência que nos obriga a abandonar o prazer da repetição serial do amor, é a necessidade que nos faz acreditar na mentira e na força, com a qual a escolha da dor se impõe à vontade perante a ameaça de Sodoma e Gomorra” (PRECIADO, 2014, p. 184-185). A bicha provoca as pessoas com suas andanças e seu rebolado, porque não é afeita à verdade como dado estabelecido, final e pronto.

Passeando pelas ruas, a bicha gonga o que lhe acontece na vida em qualquer canto. Com humor perspicaz, é capaz de pegar por sobressalto aquele que discursa sem pensar o pensado, sem interrogar o próprio pensamento [...] Ela passeia desaforada, faz a linha de fuga dos tribunais da vida ordinária. Exibe seus peitos, mas não se sabe se são de silicone ou não. Assim, ela se faz despeitada. Essa é a postura para desenvolver o pensamento: o desbunde que nos tira do lugar (ZAMBONI; BALDUCI, 2012, p. 286).

Uma pedagogia bicha pode valer-se do movimento da filosofia bicha e “operar o conceito como instrumento de prazer”. Ao fazer isso, põe em risco toda sisudez do processo educacional, como conta Larrosa (2010) em seu Elogio ao riso. Para o autor, o/a professor/a “tem muito de pregador”. O tom de austeridade não só ensina como dogmatiza. Ele nos incita a “[...] reivindicar seriamente o chapéu de guizos, falar dogmaticamente sobre as orelhas de burro, fazer um sermão sobre a capa puída dos vagabundos” (LARROSA, 2010, p. 168). Estimulado a questionar o escasso movimento do rir na pedagogia, escasso como é na prisão, no manicômio e nas igrejas, Larrosa (2010) chama o polêmico movimento de rir, de colocar sob fragilidade, de rir-se como experiência de interação com as verdades sérias da educação.

Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco? Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um

moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo (LARROSA, 2010, p. 171).

Pensar sobre o riso aproxima a pedagogia bicha no diálogo sobre a formação de docentes para a interpretação do jornalismo como discurso e relato da realidade, como problemáticas pertinentes para a formação dos/as estudantes. Larrosa (2010, p. 176) traz as funções do riso como “[...] isolar, distanciar e relativizar as máscaras retóricas que configuram o uso da linguagem”. Ao rir-se, a pedagogia bicha é menos séria, menos útil, menos rígida, ela rebola sobre os ideais de verdade. Ela interroga os/as docentes comprometidos a esta prática a serem infiéis, a terem relações com outras muitas práticas pedagógicas, a não dependerem de nenhuma promessa. Mas, mesmo assim, reconhecer os limites de suas leituras possíveis dos textos, a reconhecer o eu como elemento da docência.

“O riso destrói as certezas” (LARROSA, 2010, p. 181). A pedagogia bicha ri-se da certeza que implode, explode, para dançar entre os restos e os cacos, enfeita-se com o que sobra: outras formas de ver e de pensar. Usa do que acreditam os/as que dividem a escola, a mídia e as práticas de significação e faz histórias de faz-de-conta. Ter sob risco todas as certezas, na graça, na piada, porque não tem compromisso com uma formação intelectual que não reconhece o humano, o provisório, o instável. Larrosa (2010, p. 181) afirma que na formação nos deparamos com “tensão, destruição, negação”. Avisados/as, os/as professores/as de uma pedagogia bicha estão no *front*, aceitam a batalha, resistem, riem do currículo, problematizam as políticas educacionais, trocam as palavras de lugar, discutem a sonoridade que vem da palavra educação.

O discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e a avalia. Ou, dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura. O discurso pedagógico dogmático, aquele que se apropria do texto para a demonstração de uma tese ou para a imposição de uma regra de ação, deve assegurar a univocidade do sentido e, para isso, deve “programar”, de alguma maneira, a atividade do leitor. Para conseguir isso, a pedagogia tem dois recursos: *ou* se assegura que o texto contenha, de forma mais ou menos evidente, sua própria interpretação de maneira que se imponha por si mesma, *ou* o professor tutela a leitura, tomando para si a tarefa de imposição e o controle do sentido “correto”. A pedagogia dogmática seleciona os textos em função de sua não-ambiguidade na mensagem que contêm e, além disso, dá os textos já interpretados, já comentados e já lidos de antemão, mediante o controle forte que estabelece sobre as modalidades de sua recepção por parte do leitor. A leitura, portanto, está atravessada por constrições orientadas para impor a leitura única (LARROSA, 2010, p. 131).

A pedagogia bicha pode olhar de outros modos à escola. Como incitam Zamboni e Balduci (2012, p. 289) a bicha “casará e reclamará seus direitos: com a verdade, com o sujeito, com a linguagem”. A bicha como filosofia coloca-se sob risco, arrisca seus vínculos, arrisca a própria pedagogia, a docência, as práticas de si, porque reconhece-se como limitada e provisória. Não só, mas em bando precisa também ser um reconhecimento da pedagogia bicha. Colocar os/as diferentes em todas as relações: chamar para si todas as formas de ser que instabilizam as normas, evocar outras feminilidades e masculinidades, outras potencialidades homossexuais e transexuais, convidar a *drag queen* discutida por Louro (2013) para dançar. Ser promíscua com a aprendizagem. Romper com as certezas absolutas e reconhecer a subversão como uma prática pedagógica que cai no relativismo.

[...] no relativismo sempre “se cai”? Por que será que o relativismo é uma queda ou um tropeção ou uma tentação? Porque, certamente, vocês observaram que também se fala na “tentação” do relativismo. Por que será que relativismo é pecado? Tenho a suspeita de que a concepção do relativismo como pecado, essa concepção está implícita nas expressões que acabo de assinalar, revela, como que por contraste, que a crença na verdade e na realidade é isso, uma crença que, como todas as crenças, exige, para a sua manutenção ou para o seu fortalecimento, a manifestação por parte dos crentes, de constantes e reiteradas profissões de fé. O relativismo é pecado porque vai contra a fé – e é necessário conservar a fé na realidade e na verdade porque essa fé é condição indispensável para que sejam fiéis aos que falam em seu nome, a todos aqueles por cuja boca fala a realidade e a verdade, bem como para seguir seus mandamentos. E, da mesma forma que houve um tempo em que se obedecia aos que falavam em nome de Deus e transmitiam suas ordens, é necessário que se obedeça aos que falam em nome dos Fatos e transmitem seus imperativos. E é essa fé que hoje parece estar em crise (LARROSA, 2010, p. 157-158).

Essa explicação de Larrosa (2010, p. 158) põe em evidência que “[...] a realidade é um invento europeu e, além disso, recente”. A pedagogia bicha ri dos inventos, principalmente dos europeus. Não porque os desconsidera, mas porque não lhes dá mais poder do que daria a uma gargalhada, a uma descrença. Como ensina Larrosa (2010, p. 163) “[...] para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade”. A pedagogia bicha faz isso: resiste a toda forma de certeza. Aceita a dúvida muito bem, cobre-se de interrogações. É esse seu papel. É a percepção de que a única coisa que não se consegue de um relato jornalístico é a realidade. Esta, como invenção, é uma ótima piada para essa pedagogia.

Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar

que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (LOURO, 2013, p. 72).

São as perguntas movidas pela sexualidade que interessam a bicha e a faz ir aos porões para questionar as certezas e estabilidades de uma prática pedagógica que tem como finalidade o estável para problematizar as possibilidades (VEIGA-NETO, 2012). Poucos/as docentes vão aos porões e buscam perceber as raízes de seus pensamentos, práticas e opções metodológicas e epistemológicas. A pedagogia bicha vive nesse emaranhado de pragas, ela toma de empréstimo conceitos e convicções, não para idealizá-los, mas para brincar intimamente com eles.

Com base na noção de ativismo que discute Veiga-Neto (2012), reconheço um potencial de criatividade em um envolvimento coletivo. A bicha marca o caráter produtivo das identidades e das representações. Essa pedagogia abjeta não tem idolatrias pelo sagrado, pelo correto ou pelo finalizado. Estar na condição de representação lhe oferece outras possibilidades, porque o compromisso de identidade fixa e estável não cabe nas encenações da bicha como provisória. Por não haver compromisso com uma finalidade e uma verdade absolutas, a bicha é feita e, desse modo, a provisoriedade de ser apontada na rua e identificada pelo outro, localiza a bicha como aquilo que dela se diz, mas não se sabe se é o que a bicha acredita ser. Bicha acredita?

No ativismo, a situação é diferente: trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc. No ativismo, na medida em que cada um está sempre colocando à prova a teoria [...] (VEIGA-NETO, 2012, p. 273).

É no reconhecimento das metáforas que compõem as verdades, que a atuação docente modifica e para de pensar no processo de constituição de uma forma única, a melhor, a mais profícua de aprendizagem. Desconstruir esta perspectiva é reconhecer as potencialidades no processo, na oportunidade, na resistência e no movimento que os/as alunos/as e os/as professores/as conseguem desenvolver no exercício de suas atividades. A educação escolar

pensada com base na ida aos porões tem por finalidade problematizar elementos históricos e filosóficos, mas não definir os significados apenas pelo que foi pensado anteriormente. O intuito de uma pedagogia que relê a possibilidade e o potencial formativo é a de romper com qualquer proximidade com “os ‘melhores’ modelos pedagógicos” (VEIGA-NETO, 2012, p. 278). O interesse da prática pedagógica não é com o melhor, mas com o que corrobora para o sujeito em suas experiências e vivências.

[...] o “ir aos porões” não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; significa apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas. Tal conhecimento nos capacitará a estimular mais efetivamente o que julgamos ser positivo e defensável. Ao mesmo tempo, nos capacitará a combater os estereótipos e preconceitos, sempre tão comuns e danosos tanto para uma compreensão mais acurada e consequente dos fenômenos sociais – aí incluídos os fenômenos educacionais –, quanto para uma prática social mais justa e equitativa. Racismos (étnicos, religiosos, sexistas, etários) e homofobia são práticas sombrias que têm suas raízes nos porões (VEIGA-NETO, 2012, p. 279).

Esse reconhecimento das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, éticas e estéticas fornecem elementos para “ativarmos nossas indagações e atiçarmos nossas indignações” (VEIGA-NETO, 2012, p. 280). É nesse momento que uma pedagogia bicha problematiza o ideal de educação como formação única de sujeitos que estabelece um postulado do correto e do incorreto, e acrescenta a todos os textos e as possíveis leituras as dúvidas, não para fechar, mas para a admiração do processo de aprendizagem. Como problematizadora da vontade de verdade que se estabelece nas relações de poder, a bicha é uma potencialidade docente porque ensina o caráter produtivo das relações. Ao questionar o texto, ao contrapor-se ao discurso, ao detalhar, questionar e reconhecer limites do escrito, da leitura, da pedagogia, da mídia e da educação, é que aprendemos a pedagogia bicha: ela é uma gargalhada a um ideal de ensino e de aprendizagem. Pior, ela quase se desfaz de tanto rir quanto mais aproximam as ideias de que ensinar e aprender estão ligados de uma forma indissolúvel.

A resistência ao conhecimento deveria nos levar, portanto, a tentar compreender as condições e os limites do conhecimento de certo grupo cultural. Como educadoras/es nos interessa descobrir onde, em que ponto, um texto ou uma questão deixam de “fazer sentido” para um grupo de estudantes; onde ocorre a “ruptura” do sentido; e, ainda, como podemos trabalhar através da recusa a aprender. “O que há para aprender com a ignorância?” – é a questão que colocam estudiosas queer (LOURO, 2013, p. 69).

As potencialidades inscrevem a bicha em uma atuação pedagógica. Ao acompanhar esta perspectiva, problematizo os sentidos que Foucault indicava no deslocamento do eixo “poder saber” para pensar o governo por meio da “anarqueologia dos saberes” (AVELINO, 2010, p. 139). A instabilidade é uma prática para pensar. A bicha oferece suas imprecisões porque é ciente da arbitrariedade que constitui as identidades de gênero e sexuais e discursa sobre as formas de viver de heterossexuais e homossexuais. É necessária a percepção de que “alguns sujeitos as repetem e outros delas buscam escapar”. Assim, “[...] seja para se aproximar, seja para subvertê-las, supõe investimentos, requerem esforços e implicam custos. Todos esses movimentos são tramados e funcionam através de redes de poder” (LOURO, 2013, p. 89).

Desse modo, a bicha ensina sobre “[...] a existência de um *dispositivo* da verdade segundo o qual os discursos não apenas funcionam como verdadeiros, mas também os mecanismos, as instâncias e os modos para distinção entre o falso e o verdadeiro são definidos” (AVELINO, 2010, p. 146). Ao invés de seguir ou deixar os regimes de verdade, a bicha mostra como eles funcionam. Engenhosa, ela usa de sua articulação macho/feminino para incitar os regimes de verdade e sugerir outros movimentos. Ela busca outras dimensões que podem ser visíveis no processo anarqueológico, sendo que

[...] de um lado, ela é um método analítico para o estudo dos regimes de verdade; de outro, consiste igualmente em um gesto que rejeita o poder de obrigação e a força de coação que o verdadeiro pretende sobre os homens. Nessa dimensão, o foco da análise é deslocado do “é verdadeiro” para a força que ele implica. A anarqueologia dos saberes não consiste em descrever a história da ciência para mostrar que, se a verdade coage os homens, compensa-os desfazendo seus sonhos e fantasias, celebrando seus desejos e desenraizando suas representações. Ao contrário, uma história anarqueológica consiste em recusar previamente o direito de obrigação e a força de coação que o verdadeiro pretende sobre os homens (AVELINO, 2010, p. 149).

Avelino (2010) explica que a anarqueologia surge no pensamento foucaultiano quando este processo indica um discurso crítico contra o poder. Nesse momento, esta perspectiva aparece como “uma atitude e uma postura intelectual que inverte a posição tradicional da filosofia em relação à verdade [...] é preciso recusar a ligação voluntária com a verdade para colocar como problema inicial o questionamento do poder” (AVELINO, 2010, p. 149). Na prática da bicha a leitura da verdade torna-se uma oportunidade de faz-de-conta e de problematização. De outras ordens, a bicha é acusada, é chamada em público, ao andar na rua,

ao entrar na escola, ao aparecer na mídia, a bicha é a outra: aquela que incita o machismo e a homofobia a constituírem-se e infringirem suas dinâmicas contra ela. A bicha é pedagógica porque mostra o poder-saber atuando e é anarqueológica porque critica no seu desfile pelos espaços sociais a naturalização essencialista das relações sexo-gênero-sexualidade.

Rago e Veiga-Neto (2015) explicam o movimento que Foucault deixou aberto para outras formas de produzir sentidos ou o que a autora e o autor chamam de “modos de vida libertários” que, em suas leituras seriam articuladas a “[...] uma vontade de superação, uma vontade de irmos além daquele que lemos, daquilo que estudamos e, até mesmo, de irmos além daquilo que somos” (RAGO; VEIGA-NETO, 2015, p. 11). A bicha não quer saber quem se é. Se dela dizem, quem fala está atribuindo seus sentidos sobre ela. Ou seja, como nó do discurso, como aquilo que dela se diz, a bicha está fazendo a vida, compondo a existência, enquanto um/a ou outro/a a denomina de estranha, de esquisita, de abjeta.

Outros diálogos foram possíveis para problematizar as relações saber-poder que foram relidas na anarqueologia foucaultiana e, que no movimento da bicha, ficam sem cadeiras e logo saem da jogada. Esperta, a bicha não brinca em jogo, ela dança em outra perspectiva, e faz convite aos que não estão jogando. A bicha não é simpática, mas empática e, nessa ordem, convida outros/as anormais para repensar a educação e o jornalismo em seus discursos que instituem a verdade. Dessa forma, “[...] o enfrentamento militante contra o fascismo contemporâneo requer inteligência, sutileza, ânimo e bom humor, traços espirituais cuja conveniência recíproca foi tantas vezes suprimida ou esquecida entre os intelectuais engajados” (DUARTE, 2015, p. 35-36).

Para Louro (2015, p. 142), “parece insuportável pensar em sujeitos ou práticas, em experiência ou saberes que extrapolem o binarismo das normas e que acenem para a multiplicidade, para a mistura, a *mélange*, o não-lugar”. Nesse movimento, a prática de problematizar os discursos que são produzidos na lógica heterossexista e homofóbica é uma forma de perceber as fissuras que são elencadas no processo de instituição das verdades. Essa instabilidade é a principal atração da bicha: ela rasga as noções naturalizadas de verdade e, por outros modos de ser, confunde as ideias de masculinidades e feminilidades. Não da ordem do rompimento, mas da transgressão a bicha é uma criminosa: ela pratica o ilícito ato de ser quem se é.

Ela é a prática cotidiana, ela reconhece que os/as alunos/as e os/as professores/as buscam uma utilidade sagrada ao processo de aprendizagem, a leitura da mídia e a escola. Não é isso que ela se propõe a ensinar, ela propõe a olhar, a perceber o que se constitui na leitura, na escrita, na escuta e na fala. Ela reconhece o sujeito como primeiro passo, o

adestramento como uma necessidade a se enfrentar e o riso, como arma estratégica, ou seja “[...] na luta contra o fascismo, a alegria é a prova dos nove...” (GALLO, 2015, p. 375).

É nesse embate com os fascismos das verdades que a bicha se faz de outras formas de andar por aí. Utilizando-se da crítica, a bicha exerce a prática de instabilizar os sentidos estabelecidos e abre oportunidades para outras formas de pensar.

[...] criticar é dar vida, fazer existir, ressaltar as configurações que contornam e conformam o objeto, considerar as práticas que o constituem, descrevê-lo em sua empiricidade, observando-o e escutando-o, sem enquadramentos conceituais apriorísticos, ou simplesmente, sem preconceitos. Foucault convida a libertar o acontecimento, considerando-o em sua própria temporalidade. Assim, a história é fundamental para esse pensamento filosófico, pois é ela que pode apreender as singularidades dos fenômenos humanos, vividos e lembrados (RAGO, 2015, p. 256).

Essa desestabilização é apreendida com Foucault e, segundo Rago (2015, p. 265) nos leva em outros contextos porque indica que “[...] outras portas de entrada se abriram; novos acontecimentos puderam produzir-se, interpelando-nos política e subjetivamente. As pontes haviam sido construídas. Uma nova aliança com o mundo se firmava e afirmava” (RAGO, 2015, p. 265). É por esse movimento que Miskolci (2015) ajuda a pensar que na prática da leitura é possível outro modo quando a educação e a mídia estão em foco. A bicha não opta por ser bem quista, mas por ser incômoda. Nessa prática, ela levanta a “[...] ‘política da vergonha’ que se manifesta na recusa cognitiva das relações entre pessoas do mesmo sexo” (MISKOLCI, 2015, p. 333-334).

Ao fazer essa excitação, a bicha funde outros sentidos, oferece outras leituras e coloca sua alegria como forma de disposição a intentar outros modos de educar e de informar. De outra linha, ela é produzida no ativismo que incita outras práticas, que exige outras posturas, que convida outras formas de ser e, desse modo, é apenas uma, mas múltipla em sua potencialidade. “Em uma perspectiva *queer*, para uma vida não-fascista é necessário reconhecer o adversário comum que é a recusa da alteridade expressa nas tentativas de controle e eliminação do que mais a ameaça: o desejo” (MISKOLCI, 2015, p. 337).

É por reconhecer a potência do desejo, que a bicha clama pelo prazer e convida ao gozo. Bicha, diz Zamboni e Balduci (2012), não anda só. É aqui que, no processo de desestabilização da verdade, a bicha convida outras bichas, muitas formas de ser homossexual, todas as lesbianas, as feministas, as travestis, as/os transexuais, as negras e os negros, as/os vegetarianas/os e as/os veganas/os e as classes sociais para aprender sobre as experiências de ser, de estar e de agir no mundo. A bicha zomba a mídia e a educação. Não

sozinha, não em casa, a bicha é da rua e, entre todas as formas abjetas de agir, a bicha como pulsão e explosão que ri em grupo.

Uma pedagogia bicha, alinhavada com outras pedagogias que povoam sentidos e que pluralizam os significados, abre-se a posturas diferentes. A bicha é representação que desfaz identidades. Os movimentos sinuosos, o esgueirar-se e as formas de produzir sentidos desestabilizam o que é dado como certo, final e pronto. A bicha não tem um tipo específico de aprendizagem ou de ensino, de certo ou de errado. Conveniente, a pedagogia bicha tem um interesse em fazer-se possível, ser estratégica, criar outras formas.

A bicha é uma possibilidade de romper, mas que não tem nada para oferecer no lugar. A bicha não tem a ilusão de que há algo para ensinar, aprender ou acreditar que seja redentor das formas de educar ou em uma forma específica de tornar-se sujeito. Vivida, ela percebeu que essa pretensão é ineficaz. E, se há o que interessa à bicha é o potencial de inventar outras formas de constituir-se como sujeito e de empreender outras possibilidades de existir. Afinal, como explica Kimmel (1998, p. 116-117), se “[o]s homens gays são bichinhas passivas e efeminadas assim como são sexualmente insaciáveis e predatórios”, pode-se estabelecer outras relações com esse conflito entre masculinidades hegemônicas e as subalternidades que incomodam e incitam outros olhares para as masculinidades e feminilidades que incomodam o estabelecido como natural. Pode-se pensar que “a clareza que só a visibilidade tem” é uma das estratégias que a bicha pode usar para incomodar, deslocar e incitar outras formas de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora desta tese é **de que modos uma pedagogia bicha problematiza a educação da sexualidade pelas notícias sobre homofobia?** Deste modo, problematizei como o jornalismo indicou em seus discursos as percepções acerca da produtividade e da coerção do discurso midiático em torno de um dispositivo sexual. Nos textos que possibilitam a constituição de modos de pensar como a homofobia produz as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, indico sentidos e significados nas produções midiáticas e em nossas relações pedagógicas com esses discursos.

Essa indagação permite que, neste movimento analítico, haja uma percepção da produção dos discursos como também uma coação que agem conjuntamente no desenvolvimento do entendimento da sexualidade como normalizada e os desvios que empreendem formas de ser, agir e pensar que são relegadas às margens dos pensamentos sociais, culturais e políticos dados pelas notícias da mídia. Assim, o problema de pesquisa foi o incômodo que me indicou as possibilidades e os limites de pensar sobre como contribuir para na leitura da mídia a percepção do produtivo e do coercitivo fossem encaminhadas e oportunizassem uma leitura que utiliza a bicha como personagem teórico e instrumental para pensar a educação.

Desse modo, sobram dúvidas neste processo. A indagação permite a percepção de uma pedagogia bicha inserida no processo de construção do discurso homofóbico, das relações entre normalidade e anormalidade que sustentam as verdades reverberadas pela mídia e como esses discursos sugerem incitações as diferentes formas de olhar e pensar como a mídia, ao ensinar sobre a homofobia aponta para uma construção: homofóbico e bicha oferecem percepções das tramas discursivas que estruturam as masculinidades e feminilidades, em práticas discursivas e não discursivas e em percepções da sexualidade entre os dispositivos ativados abre brechas para o pensamento. A bicha como figura pedagógica incita as dúvidas e as instabilidades sejam percebidas na compulsão por uma lógica normal que sustenta a homofobia como jogo discursivo em que a sexualidade é objeto de análise e intervenção na mídia.

O jornalismo sugere elementos e ensina, assim como em outras instâncias sociais como a família, a igreja, a escola e outras instituições. A bicha, o pastiche, a bricolagem, os possíveis são aparições que ajudam a problematizar esse jornalismo como relato do real e do verdadeiro. As estratégias da bicha indicam o desconforto que a homofobia insiste e incide nas construções de masculinidades. Produção pedagógica, a bicha como monstro mostra que

visibilidade e invisibilidade produzem as percepções acerca da normalidade e das anormalidades que a mídia noticia.

O objetivo geral de problematizar as verdades constituídas e constituidoras da homofobia incitou esta pesquisa. Essas verdades foram compreendidas como parte do processo constitutivo das práticas discursivas. No momento em que me debrucei acerca das notícias, registrei o processo constitutivo da homofobia que engendrou práticas, processos e formas de ser e agir. Do mesmo modo, ao aproximar das proposições das zonas de conflito e mostrar o caráter produtivo e coercitivo dos discursos em estratégias para desestabilizar a homofobia indiquei que bicha e homofóbico são produtos da mesma prática de verdade. A sociedade heteronormativa e sexista estrutura uma forma de entender o mundo e argumentei como a normativa produziu limites e possibilidades dos discursos e como saberes/poderes indicam noções acerca do mundo.

Nos objetivos específicos, apresentei o campo educacional e os discursos jornalísticos como constituidores de verdades; discuti as leituras foucaultianas embasadas nos Estudos Culturais para problematizar a homofobia; problematizei outros modos de ler os textos jornalísticos para desacomodar as representações dos casos homofóbicos no jornalismo e, desse modo, procurei indicar uma formação educacional que instigue outros olhares para a homofobia.

Esses objetivos, de forma mais ou menos organizada – como permite ou possibilita a estrutura da tese – foram trabalhados em uma ou duas seções no intuito de contribuir para a analítica aqui empreendida. Ao traçar os enfrentamentos metodológicos, o conceito de verdade foi problematizado na estratégia da pesquisa. Esse também foi o intuito durante a produção e discussão do alvo que são os discursos jornalísticos e, também, ao entrar nas zonas de conflito.

A opção de denominar o jornalismo como alvo nos processos analíticos foi à percepção de que a bicha, como figura pedagógica, foi empreendida neste texto como arma para ser utilizada nas instabilidades entre o discurso científico e o discurso jornalístico. As formas de ser e de pensar que são apropriadas, desenvolvidas e afi(n)adas possibilitam indagar acerca do discurso jornalístico. Esse material ensina que a homofobia não incide de forma igual, destrutiva e limitadora sobre todos os corpos e sujeitos. Do mesmo modo, a bicha como figura pedagógica, colocou-me na posição de indicar os potenciais que estes discursos oferecem para pensar como a homofobia é um movimento discursivo e não discursivo do limite da masculinidade e da feminilidade hegemônicas diante do monstro pedagógico que foi produzido no discurso do dispositivo da sexualidade. Para fazer a manutenção de uma

sexualidade normalizada, produtiva e consumível, as sexualidades tidas como impuras, improdutivas ou indesejadas pelo sistema social, cultural, político e econômico são problematizadas na figura da bicha.

No movimento da análise para me aproximar das zonas conflitantes, intento registrar que homofobia e bicha são pedagógicas porque nos modos de existência incidem sobre a constituição das masculinidades e feminilidades e na compreensão de quem se é e de como se vê o/a outro/a. Desse modo, mesmo que os discursos alinhavados as relações saber/poder sejam produtivos e em sua incidência sobre os corpos constituem a bicha e o homofóbico que se tornam, assim, lados de uma mesma produção: a coerção homofóbica que é produtiva para a construção de determinadas masculinidades precisa da bicha para sua (re)produção de um sistema de significação social e político. A bicha aparece como alguém a ser negada, mas ao mesmo tempo, produto dos discursos homofóbicos.

A heterossexualidade e a homossexualidade não compõem um binário exclusivo e finalizado em minha perspectiva. Essa relação está alinhavada ao conceito de verdade que é (re)produzido no movimento coercitivo e instituidores dos discursos midiáticos e educacionais. O funcionamento da homofobia dá-se em diferentes formas. Desde a ideia de não aparentar ou ser a bicha, que significa homossexuais nos padrões de normalidade e que usam desse argumento homofóbico para não parecer, não gostar e não se aproximar das feminilidades em corpos machos, até mesmo as agressões físicas e psicológicas contra homossexuais são práticas pedagógicas que coagem e produzem uma masculinidade viril que só pode existir em contraponto a figura da bicha.

Desse modo, foi imprescindível entender como as zonas de conflito entre os discursos educacionais, as pedagogias do jornalismo e a ideia de verdade nos incitam para uma relação com a homofobia como uma pedagogia que incide sobre corpos machos e fêmeas no intuito de (re) produzir uma perspectiva de masculinidade e feminilidade que não seja próxima do que a verdade constituída nos dispositivos de sexualidade denominou por avessa ou anormal. Essas (a)normalidades são então produtos de um mesmo dispositivo da sexualidade e que em movimentos coercivos e produtivos desenvolvem masculinidades homofóbicas e feminilidades em corpos machos. Essa constituição nos abre espaço para pensarmos na pedagogia que engendra ou estrutura formas de pensar e de ser que colocam as masculinidades viris e hegemônicas em crise.

A figura da bicha, mesmo aparecendo em alguns momentos de outras seções, ganha contornos pedagógicos na seção destinada a estratégias para pensar sua produtividade/coação. Mostrar a verdade como uma gama de discursos que agem na constituição de espaços para os

pensamentos e as possibilidades de atuação fazem da bicha uma figura pedagógica. Desse modo, foi uma percepção da relação entre produção e coerção que me ajudam a pensar como as figuras homofóbicas e as bichas – sinais da anormalidade – são movimentos que produzem um modo de registrar as disputas pelas possibilidades de ser, estar e agir no mundo. Essas movimentações registram a riqueza de uma percepção pedagógica de que os discursos jornalísticos nos oferecem uma forma de ver as homossexualidades e as homofobias e como a educação oportuniza um processo de disputa que é produtivo.

A bicha é usada em uma educação homofóbica como uma representação do abjeto, do sujo, do imundo e do que não se deve aproximar. Entretanto, essa bicha também balança tudo isso, porque instabiliza as naturalidades que são oferecidas por discursos midiáticos e pedagógicos. A bicha incomoda porque não está localizada em espaços físicos, mas ocupa os territórios da masculinidade e da feminilidade de forma incômoda, causa náuseas e vertigens, é uma viagem para as alturas ou mesmo, uma invasão pirata nos barcos tomados por naturais. A bicha é especular. Ela registra as características que a masculinidade, em seus processos pedagógicos de constituir uma virilidade hegemônica ensina que não se deve aproximar, mas que se deseja. A feminilidade em corpos machos aparece como uma forma de perceber a inventividade da masculinidade e da feminilidade como padrões naturais.

Fictícia, a bicha era um monstro mitológico e, ao mesmo tempo, está presente nas ruas e nas escolas, nas casas e nas igrejas, nos espaços chamados de públicos, a bicha faz seu show particular. Instável, a bicha bagunça a noção de naturalidade e normalidade. Sua contribuição para pensar as práticas de ser e de pensar e nos ensinar o que a verdade que produz a masculinidade teme: ser bicha é estar fora das normativas estabelecidas e constituir-se como um problema. A bicha é rica de sentidos e isso oportuniza uma mobilidade que indica uma ação pedagógica porque, ao mesmo tempo em que a figura da bicha é temida e odiada em uma heteronormatividade, esta figura pluraliza, confunde e instabiliza a noção de masculinidade e feminilidade estabelecidas.

Bicha como brincadeira afetuosa entre rapazes heterossexuais, bicha como ofensa vinda de um carro de vidros fechados e escuros, bicha como o olhar de desprezo que me interpela na rua. Essa bicha põe tudo em questão. Causa interrogações. Incomoda formas estruturadas e fixas de pensar, inclusive, as que na academia usa-se tão bem em nome de uma diversidade que tolera, que aceita uma percepção única de humanidade. Bichas não são humanas, não são inumanas, não são melhores ou mais aptas. A bicha talvez seja aquele incômodo de estar diante de alguém que parece tanto consigo, mas que os/as outros/as consideram estranho/a, nojento/a e abjeto/a. Bicha não tem a ver com sexo, com práticas de

prazer, com o desejo pelo igual. A bicha é o que faz isso aparecer. A bicha coloca a sexualidade em vistas. Ela produz em seus reflexos, em seu brilho e em suas ações, o incômodo que provoca. A bicha não insinua. Ela está. E por estar, todas as insinuações veem ela como desejo e nojo. A bicha como uma barata, como um inseto, como algo que não queremos tocar, mas que me provoca um desejo de romper com os estabelecidos que me desconfortam.

A bicha indica pluralidade e instabilidade. E isso é desconcertante. Entendo a bicha como esse movimento de fragilidade que a masculinidade precisa olhar para si mesma e se diferenciar. Então, o/a homofóbico/a odeia seu jeito de andar, sua leveza, sua fragilidade, suas piadas de conotação sexual, seus olhares soltos que percorrem os corpos e os gestos. A bicha deseja e isso é insuportável porque se ensina na masculinidade homofóbica que o macho é o único capaz de desejar, de olhar com prazer, de medir e de avaliar. A bicha também faz e escracha, e duvida, e tem prazer em desconcertar.

Nenhuma certeza pronta, nenhum padrão específico, nenhuma forma correta de agir. Bichas são péssimas. Essa figura aprendeu na homofobia que podia agredir de qualquer modo com palavras, com gestos e com olhares aqueles/as que dela desconfiam, que zombam e que desprezam. Desse modo, a bicha não é ser iluminado. Talvez vagalume, acesa, mas que precisa perceber que a beleza dos incômodos também deve estar sempre em seus gestos para si. A bicha desconfia de tudo, inclusive dela mesma. Se tem certeza, é outra coisa, está em outro lugar, não compreende o mundo como possibilidade, está fechada, não é bicha, talvez seja homofóbica.

A pedagogia bicha permite estratégias para desestabilização. Isso é uma contribuição profícua para a relação coerciva e produtiva dos discursos que permeiam o dispositivo de sexualidade. A bicha se aproxima das possibilidades de ser e agir que suspeitam como movimento sensual, sexual, erótico. Ver o desejo e o prazer como formas de aprender e ensinar. Fazer da vida uma forma de experimentação sem uma finalização ou um fechamento absoluto. A pedagogia bicha é essa possibilidade de construir, mesmo que digam que dela nada pode vir de bom. Quebrar pode ser uma estratégia inteligente de refazer o que se precisa, de criar novas formas. A bicha é toda invenção.

Suas estratégias estão imbricadas aos sistemas que foram engendrados por diferentes discursos que constituíram verdades e possibilidades de ser e de estar no mundo. A ciência, o jornalismo e a educação produzem limites e condições para uma compreensão de vida. As identidades, os discursos e as atuações no mundo estão entremeadas e entretecidas nessas relações. Pensar a educação como espaço e estratégia para outras formas de se viver e

reconhecer que a produção/coerção é uma relação imbricada das liberdades e possibilidades que me são possíveis no momento em que me encontro.

Essa percepção contribui para que a proposta aqui inscrita não seja única, finalizada e pronta, mas como experimentação, possibilidade e desenvolvimento de diferentes estratégias para construir outras formas de aprender e de ensinar. Uma pedagogia bicha, no meu entendimento, não decorre sozinha, não acontece pronta e não tem um currículo, uma didática, estratégias legislativas ou mesmo sentidos estabelecidos. Esta pedagogia se faz na experimentação do desejo de aprender e de ensinar. É uma percepção das formas de desejo e de prazer que estão relacionadas a outras formas de ser e de pensar. Uma luta por estar em aprendizagem e uma forma de colocar as batalhas sob análise, em disputa. Outras formas para pensar o que entendemos por aprender.

O desenvolvimento de outras formas de identificação, de diferentes práticas e relações com o mundo e consigo é uma das potencialidades da pedagogia bicha. Uma pedagogia que se proponha como inventiva, abre espaços para experimentações e possibilidades de desenvolvimento de perspectivas e práticas de ser e de agir. Essas experimentações confundem-se com as proposições de revisão, de estratégias de enfrentamento das formas estabelecidas que ocorrem em diferentes sentidos, mas que contribuem para o desenvolvimento de estratégias de desarticulação de um ensino e de uma aprendizagem que se façam consequenciais. A proposição de perceber a bicha como figura pedagógica é uma das possibilidades de entender a educação como uma estratégia de percepção, de relação e das produções de sentidos acerca de si e do mundo.

Temas, ideias e questões ficam abertas nestas considerações finais. Sinto falta de oportunidades para dialogar com outros sujeitos das diferenças para pensar a educação em diferentes âmbitos e problematizar em outras oportunidades. Entendo que pedagogias neutras, ou que se propõem a uma forma de isenção, apenas reprodutoras de valores ou mantenedoras de sentidos opressivos e, desse modo, o trabalho da educação fica em uma proposta de manutenção dos funcionamentos sociais e dos discursos estabelecidos.

Desse modo, existem desconfortos para pensar com base neste texto. A bicha por possibilidade, pelas vivências e experiências que constituem práticas discursivas e não discursivas, salienta que as vivências femininas e lesbianas, as vidas de travestis e transexuais, as lutas e mobilizações negras, indígenas e dos sujeitos que vivem nos espaços rurais ou não urbanos constituem em possibilidades de interpretações diferentes das expressadas nesta tese.

Um/a homossexual, campesino/a que vive e experimenta a segregação racial/cultural/econômica entende o mundo, a educação e o jornalismo – assim como toda a

experiência midiática – de lugares diferentes dos meus. A bicha é um arsenal neste sentido. Para abrir discussões, para escancarar necessidades, para possibilitar formas de entender o mundo que estão presentes em minhas inquietações, a bicha agita demandas. Entretanto, existem questões de classe, de raça, de gênero, de sexualidade e de localidade que minhas experiências não me permitem generalizar.

Todas essas faltas aqui explícitas indicam a necessidade de aprender com as diferenças para que a bicha não seja uma experiência pedagógica que retire do lugar um currículo, ou uma didática específica para colocar outra que se estabeleça como a forma correta. Menos que isso, a proposição desta tese é problematizar a educação pensada para um grupo, outros/as precisam batalhar, lutar com as ideias educacionais e os discursos midiáticos para deslocar sentidos e oferecer outras interpretações possíveis. Entendo que uma pedagogia bicha só pode ser efetiva e plural se aprender com outras muitas pedagogias legitimadas e negligenciadas a entender o mundo como uma construção passível de ressignificações e de disputas.

Além desses desconfortos, questões referentes à mídia, ao jornalismo e à educação em concomitância parecem oportunas depois das leituras, das indagações e dos questionamentos que esta tese intenta. A estética gay midiaticizada torna-se um elemento para pensar as pedagogias da sexualidade que produzem os sujeitos da sexualidade. Desse modo, existe um incômodo por pensar como as imagens, os discursos e as práticas não discursivas midiaticizadas educam as percepções sexuais de sujeitos e sugerem formas de desejar e de buscar prazer.

Essa indagação ressoa em uma perspectiva que, desde a graduação, e exige minha atenção nos estudos da interface Mídia na Educação: como a mídia interfere nas compreensões, nas significações, nas construções de mundo dos sujeitos e possibilita percepções éticas e estéticas de si e do outro. Em contato com materiais midiáticos específicos para o consumo de sujeitos gays, bem como, em materiais que estão disponibilizados pela mídia de massa para o grande público, percebo uma formação que se ocorre no contato dos sujeitos com os discursos, as imagens e as práticas não discursivas mediadas em jornais, rádios, televisores e aparelhos digitais que oferecem acesso às redes da internet.

Fico ensimesmado com uma percepção de como a mídia interfere nos modos de perceber, entender, gostar, querer, necessitar, desejar, odiar de diferentes sujeitos. Não entendo que a mídia seja recebida de forma passiva pelos/as receptores/as, pelo contrário, faz sentido que os/as interlocutores/as são pessoas de diferentes grupos sociais, culturais, políticos, econômicos e/ou religiosos. Entretanto, existe uma interpelação da mídia na construção de valores que perpassam os discursos que formam as subjetividades. E, desse

modo, as condutas e as formas de perceber a si e ao/à outro/à são atravessadas pelos discursos, pelas imagens e pelas práticas não discursivas em diferentes contextos.

Mesmo que um sujeito não tenha acesso a uma mídia específica, como a internet, não posso afirmar que as culturas, os discursos e as compreensões de mundo desse sujeito não sejam atravessadas por sentidos e valores que foram estabelecidos e que são disseminados também na rede. A mídia é um espaço de mediação de conteúdos informativos e de entretenimento, uma forma de contato com a esfera cultural, social, política e econômica. Assim, grupo social e mídia são construídos mutuamente e, desse modo, as condutas éticas e as práticas estéticas que localizam um sujeito são estimuladas seja pela aceitação, pela negociação ou pela rejeição dos discursos midiáticos.

Sinto-me motivado por essas percepções a continuar na prática da pesquisa, na academia, na formação de profissionais – docentes, jornalistas e comunicadores/as – pesquisando as relações entre a mídia e o sujeito. Neste estudo para a tese, fiz o processo de questionar como a mídia sugere, incita, produz, coage e organiza os discursos acerca da homofobia e, também, de forma indireta, como a homossexualidade está disposta e representada na mídia. Outras necessidades aparecem com a finalização desta etapa para problematizar as leituras, as interpretações, as práticas dos sujeitos e dos/as professores/as no contato com materiais midiáticos.

Interessa-me como os sujeitos se localizam diante da mídia. As respostas, os questionamentos, os desejos, as percepções e, principalmente, de que modo eles/as percebem suas relações com os discursos e as práticas que essas mediações sugerem. Campos de atuação e pesquisa se abrem nessa perspectiva para problematizar como a cultura, a mídia e a sociedade constroem concepções de desejo, de prazer, de sexualidade, de identidade, de experiência sexual mediada pela tecnologia, bem como na produção midiática que interfere nas noções de gênero e sexualidade de diferentes sujeitos.

A experiência de fechar o texto, de pensar nas contribuições dessa pesquisa e oferecer oportunidades aos/às leitores/as perceberem sentidos do discurso jornalístico e o que ele ensina me causa angústia e euforia. A primeira sensação surge pela necessidade de registrar que o trabalho não significa que exista apenas uma interpretação para os dados que aqui foram apresentados e discutidos, entretanto, que as leituras realizadas tiveram o intuito de pensar uma educação que entenda o jornalismo como um material passível de contribuir para diferentes perspectivas e que o discurso midiático, bem como outros discursos produzidos em diferentes contextos são oportunidades de diálogo e de disputa.

A segunda sensação manifesta-se pela vontade de recomeçar, de pensar outras estratégias, de indicar diferentes caminhos e de oportunizar formas de posicionamento, indagações e propostas no intuito de dialogar sobre a formação docente, a mídia como prática social e cultural e a educação como uma possibilidade de mudanças de valores e sentidos estabelecidos. Essas sensações marcam o fechamento dessas considerações finais, porque a prática da pesquisa sempre é maior que a tese.

Nesse processo, fios, textos, parágrafos, ideias, sentidos e percepções foram limadas, apagadas, negadas ou mesmo, durante as correções no intuito de criar uma tese, tiveram que ocupar outros espaços e ficam possibilidades para outros trabalhos. Ao mesmo tempo, a armação que estrutura este texto, as escolhas, as propostas, os avisos e as necessidades que erigem este trabalho são reconfortantes. A tese, assim, talvez não agrada ao/à seu/sua leitor/a, entretanto, posso afirmar que talvez tampouco me satisfaz por completo. Faltas e sobras fazem parte do trabalho.

Para mim, esta tese é o início de uma jornada para a pesquisa, para a formação docente e para a consolidação de um campo de possibilidades que espero partilhar com os/as colegas e alunos/as que entendem a educação como uma oportunidade para a disputa e o diálogo. Entre tantas necessidades e faltas que constituem o processo de formação que empenhei neste doutorado, fica sempre a relação entre produção e coerção. Esse ganho parece-me algo que constitui, em meu trajeto de pesquisa, um início rico e produtivo. A ciência exige os limites explícitos e delimitados, mas a oportunidade de repensar as práticas discursivas, as relações de saber e poder sugerem uma oportunidade de repensar o estabelecido e produzir outras formas de viver.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Amores que não têm tempo: Michel Foucault e as reflexões acerca de uma estética da existência homossexual. in: RAGO, Margareth (Org.). Dossiê Foucault e as Estéticas da Existência – **Revista Aulas**, Unicamp: Campinas, 2010. p.41-58.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. O descarado, a cara-metade, o rosto: Michel Foucault e a análise de discurso do movimento homossexual. **Cadernos Discursivos**. v. 1, n. 1. Catalão/GO, 2014. p.1-20.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad.Nilcéia Valdati. **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina, 2005. p.9-16.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**. n. 1, 2000. (229-236).
- ARAÚJO, Jair Bueno de. **A desconstrução do discurso do corpo homossexual masculino: uma trajetória histórica da desnaturalização dos dispositivos de poder**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.
- AVELINO, Nildo. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. **RBCS**. v. 25. N. 74. 2010. p.139-157.
- BACHELARD. A poética do Espaço. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (181-354).
- BANDEIRA, Marcio Leopoldo Gomes. **Será que ele é?: Sobre quando *Lampião da Esquina* colocou as *Cartas na Mesa***. Dissertação de Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BASTOS, Gustavo Grandini. **Um estudo discursivo dos blogs: sentidos de/sobre homofobia**. Dissertação de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George, ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p.17-36.
- BELLINI, Luzia Marta. A cultura do Serrote: quando o pensamento é abandonado na pesquisa. **Caderno de apoio ao ensino**, n. 1, 1988. p. 65-78.
- BELELI, Iara. “Eles[as] parecem normais”: visibilidade de gays e lésbicas na mídia. **Bagoas** – estudos gays. n. 4. Natal/RN, 2009. p.113-130.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p.15-46.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição. Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 08/05/2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** – feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANELA, Guilherme. Pautas ausentes na cobertura da imprensa brasileira: o paradoxo Tostines. In: RAMOS, Sílvia (Org.). **Mídia e violência: tendências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil** / Silvia Ramos, Anabela Paiva. - Rio de Janeiro, IUPERJ, 2007.

CAILLART, François. Foucault contra ele mesmo (Introdução). **Mnemosine**. v. 10, n.1. UERJ: Rio de Janeiro, 2014. p.187-193.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A crítica da identidade nos movimentos feminista, LGBT: Michel Foucault e as ressonâncias na Educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 17, n. 2. Maringá: UEM, 2014. p.97-104.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: COHEN, Jeffrey Jerome (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

COLLING, Leandro. Como pode a mídia ajudar na luta pelo respeito à diversidade sexual e de gênero. In: PELÚCIO, Larissa [et al.] (Orgs.). **Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 110-125.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. v. 21. n. 1. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 241-282).

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. p.73-82.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber. BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

CRIPA, Marcos Luiz. **A cobertura da Educação no jornal *Folha de S. Paulo*: uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002**. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (dissertação de Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Lisboa: Antipáticas, 2005.

DELEUZE, Gilles, **O que é um dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 13/11/2013.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant’Anna Martins; Renato Ribeiro. 5. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DINIZ, Debora. O escândalo da homofobia: imagens de vítimas e sobreviventes. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2014. p.57-85.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Pra uma vida não-fascista**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.35-50.

FENAJ. **Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros**, 2008. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf>. Acesso: 23 de abr. 2016.

FERRARI, Anderson. Revisitando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade; MEC – Ministério da Educação; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2007. p.351-368.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da mulher: Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Feministas**. n. 2. 2001. Acesso em: 24 de abril de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8642.pdf>. (586-599).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em Educação? **Perspectiva**. v. 21, n. 2, Florianópolis, 2003. (371-389).

FOLHA ONLINE. **Missão, visão, princípios e valores**. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/institucional/missao.shtml>> Acesso em: 25/06/2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual da redação**. Publifolha: São Paulo, 2006.

FONTES, Malu. Das ruas às manchetes: o enquadramento da violência homofóbica. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: Letras Livres, 2014. (21-56).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984a.

FOUCAULT, Michel. **Sexo, poder e a política da identidade**. Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; The Advocate, n. 400, 7 de agosto de 1984b. Disponível em: www.filoesco.unb.br/foucault. Acesso em: 06/10/2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (231-249).

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2003. (203-222).

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: Motta, M. B. (Org). Michel Foucault Estética: Literatura e pintura, música e cinema. tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (**Ditos & Escritos. v. III**), (411-422).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V** – ética. sexualidade. política. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: história de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. Brasiliense: São Paulo, 1983.

GALLO, Sílvio. Entre Édipos e O *Anti-Édipo*: estratégias para uma vida não-fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Pra uma vida não-fascista**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.363-376.

GARCIA, Wilton. **A forma estranha**: ensaios sobre cultura e homoerotismo. São Paulo: Edições Pulsar, 2000. (Coleção outras palavras, outras linguagens).

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GREEN, James Naylor. **Além do Carnaval**. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Trad. Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no Jornalismo**: Discorrer, Disciplinar, Controlar. São Paulo: Hacker Editores. Edusp, 2003.

GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMMER, Bruno dos Santos. “Prefiro um filho morto do que um filho viado”: algumas implicações de quando a homofobia é familiar. **Percursos**. v. 14, n. 27. Florianópolis, 2013 p.178-199.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. in: **Estudos Feministas**. n. 1, 1993. p.7-32.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas** – Estudos Gays, Gênero e Sexualidade. v.1, n. 1., Rio Grande do Norte: UFRN, 2007. p.1-22.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.13-51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário – a normatividade em ação. **Retratos da Escola**. v. 7, n. 13. Brasília, 2013. p.481-498.

KIMMEL, Michael S. A Produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**. Ano 4. n. 9. Porto Alegre/RS, 1998. p.103-117.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o Limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 27, 2012. p.287-298.

LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto de. **Jornalismo e homofobia no Brasil**: mapeamento e reflexões. São Paulo: Intermeios, 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LONGARAY; Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Fabiana Ferreira da. “Eu não suporto isso: mulher com mulher e homem com homem”: analisando as narrativas de adolescentes sobre homofobia. **Currículo sem fronteira**. v. 11, n. 1, 2011 p.252-280.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p.7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. In: **Labrys** - estudos feministas. n. 4, 2003b. Disponível em: <http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em 24 de abril de 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como política de conhecimento. In: **Labrys** - estudos feministas. n. 6, 2004. Disponível em:

<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys6/libre/guaciraa.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 25. Porto/PT, 2007. p.235-245.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Pra uma vida não-fascista**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.135-142.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACHADO, Frederico Viana. **Muito além do arco-íris**. A constituição de identidades coletivas entre a Sociedade Civil e o Estado. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2007.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2007.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. **“Cartas à redação”**: uma abordagem discursiva. 1999. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1999.

MENDONÇA, Carlos Magno Camargos. **E o verbo se fez homem**. As iconofagias midiáticas e as estratégias de docilização da sociedade de controle. 2007. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa**, v. 1, n. 47. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2005. p. 9-41.

MISKOLCI, Richard. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos**. v. 12. n. 2. UFRN: Natal, 2011. p.9-22.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Pra uma vida não-fascista**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.325-338.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula**. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.7-20.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e a mentira num sentido extramoral**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 1873. Disponível em: <<http://ensaius.files.wordpress.com/2008/03/sobre-a-verdade-e-a-mentira-no-sentido-extramoral.pdf>>. Acesso em: 03/08/2014.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Notícias de Homofobia: enquadramento como política. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2014. p.9-20.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** – uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POCAHY, Fernando Altair. **A pesquisa fora do armário**: ensaio de uma heterotopia queer. 2006. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2006.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual** – práticas subversivas de identidade sexual. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A Diversidade Sexual na Escola** – Produção de subjetividade e políticas públicas. 2009. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/2009.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso ou Por uma cultura filógena. **Labrys** - estudos feministas. n. 1-2, 2002. Disponível em: http://www.tanianavarrosvain.com.br/labrys/labrys1_2/rago1.html. Acesso em: 24 de abril de 2012.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Apresentação: Para uma vida não-fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Pra uma vida não-fascista**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.9-12.

RAGO, Margareth. Dizer sim à existência In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Pra uma vida não-fascista**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.253-268.

RESENDE, Fernando. Representação das diferenças no discurso jornalístico. **Revista Journalism Reserch**. v. II, n. 2, SPBjor, 2014. p. 206-223.

RONDON, Gabriela; GUMIERI, Sinara. Dizer homofobia: uma controvérsia política e moral. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2014. p.87-121.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis/SC: v.09, n.01, 2001. p.9 – 21.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas nos currículos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.159-177.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma Pedagogia do Conflito. In: Silva, Luiz Eron da. et alii (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996. p.15-33.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. v. 28. n. 19 Campinas, 2007. p. 19-54.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas/RS: ULBRA, 2015. p.243-256.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. 7 reimp. São Paulo: Cortez, 2008.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p.247-258.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista**: um olhar gay na escola. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2008.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis/SC. n. 5, 2003. p.37-49.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**: notas para uma teoria do acontecimento. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

SWAIN, Tania Navarro. **O que é lesbianismo**. 1. reimp. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos).

TAKARA, Samilo. **Movimentos sociais e comunicação**: o papel do jornalista na reversão da espiral do silêncio a favor das minorias sociais. Guarapuava/PR: Unicentro/PR. [trabalho de conclusão de curso]. Comunicação Social - Jornalismo, 2010.

TAKARA, Samilo. **Gênero e blog**: problematizações dos discursos de professoras e professores. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2013.

TAKARA, Samilo. Histórias de meninos afeminados: diálogos com as pedagogias culturais da sexualidade. **Anais do 3º Encontro de Diálogos Literários: um olhar para a intertextualidade**. UNESPAR/PR: Campo Mourão, 2015. p.338-347.

TERUYA, Teresa Kazuko; TAKARA, Samilo. A Educação segundo G.H. – sexualidade, prazer e nojo na formação docente. In: PINTO-COELHO, Zara; MARTINS, Moisés de Lemos; BAPTISTA, Manuel; MAIA, Sara. **Representações e práticas de gênero**. LASICS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Universidade do Minho/Portugal, 2015 (33-53). Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2129/2048>. Acesso em: 03/04/2016. p. 55-74.

TORRES, Raimundo Augusto Martins. **Sexualidade e Relações de Gênero na Escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes**. 2009. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Ceará/CE, 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade)**. 3. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**. v. 29, n. 1, 2004. p.7-25.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. In: **Cadernos de Educação**. n. 34, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2009. p. 83-94.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**. v. 12. n. 1. Campinas: Unicamp, 2010. p.147-166.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, 2012. (267-282).

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VILELA, Eugenia. **Corpos inabitáveis**. Errância. Filosofia. Memória. Disponível em: <http://desteceres.com/errancia.pdf>. Acesso em: 25/03/2017.

WAGNER, Irmo; SOMMER, Luis Henrique. **Mídias e Pedagogias culturais**. ULBRA, 2007. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>. Acesso em: 30/03/2014.

WYLLYS, Jean. **Tempo bom, tempo ruim: identidades, políticas e afetos**. 1. ed. São Paulo: Paralela, 2014.

ZAGO, Luis Felipe. **Os meninos**: corpo, gênero e sexualidade em e através de sites de relacionamento. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2013.

ZAMBONI, Jésio; BALDUCI, Rodrigo Rocha. Uma filosofia da diferença bicha. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória/ES: EDUFES, 2012. p.283-291.

ZAMBONI, Jésio. Cartografias bicha. **Anais do Fazendo Gênero 10** – Desafios atuais dos feminismos (16 a 20 de setembro de 2013). Florianópolis: UFSC, 2013. p.1-11.

ZAMBONI, Jésio. **Educação Bicha**: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2016.

FONTES

FOLHA, **Alojamento da UFMG expulsa aluno suspeito de agredir colega gay**. Colaboração para a Folha, 23/06/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u540981.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, **Pesquisa revela que 87% da comunidade escolar têm preconceito contra homossexuais**. Agência Brasil, 24/07/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u599698.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, **Suposto informativo de alunos da USP incita universitários a jogar fezes em gays**. Reportagem local, 23/04/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u725318.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, **Centro acadêmico condena publicação que incita alunos da USP a jogar fezes em gays**. Reportagem local, 24/10/2010a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u725412.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, **Organizadores de festa repudiam discriminação contra gays em faculdade da USP**. Colaboração para a Folha, 24/04/2010b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u725540.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, **Polícia abre inquérito para investigar informativo que incita alunos da USP a jogar fezes em gays**. Reportagem local, 26/04/2010a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u726136.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Secretaria da Justiça abre processo contra informativo que incita homofobia na USP. Reportagem Local, 26/04/2010b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...e-incita-homofobia-na-usp.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, E-mail com texto que incita homofobia na USP deve ter sigilo quebrado. Reportagem local, 27/04/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u726515.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Promotoria vai acompanhar denúncia de e-mail com texto homofóbico da USP. Colaboração para a Folha, 29/04/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u727760.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Escolas e colegas são hostis a alunos e alunas homossexuais, aponta pesquisa. Agência Brasil, 04/10/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...ossexuais-aponta-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Após prova considerada homofóbica, centro acadêmico estuda adotar nome de aluna. Felipe Luchete, 10/12/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...tuda-adotar-nome-de-aluna.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, USP aprova programa contra intolerância e homofobia. Mônica Bergamo, 13/12/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...intolerancia-e-homofobia.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Deputados vão pedir detalhes ao MEC sobre kit contra homofobia. Johanna Nublatt, 16/02/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...obre-kit-contrahomofobia.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Guia classifica universidades receptivas a alunos LGBT. De São Paulo, 01/08/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...receptivas-a-alunos-lgbt.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Reitor da Unir diz que sofre perseguição política e homofobia. Matheus Magenta, 25/11/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...icao-politica-e-homofobia.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Ministro é cauteloso ao tratar de kit anti-homofobia nas escolas. Flávia Foreque, 14/03/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...nti-homofobia-nas-escolas.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.

FOLHA, Aluno gay é agredido por colega de classe em escola no RS. Marcelle Souza, 21/03/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sa...de-classe-em-escola-no-rs.shtml>>. Acesso em: 15/06/2014.