



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA-PPGS

VIVIAN KALLEN BATISTA DE CARVALHO REIS

**GÊNERO E SEXUALIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA: A PRODUÇÃO
DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS**

TERESINA- PI

2019

VIVIAN KALLEN BATISTA DE CARVALHO REIS

**GÊNERO E SEXUALIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA: A PRODUÇÃO
DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS, da Universidade Federal do Piauí -UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco De Oliveira Barros Júnior

TERESINA-PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processos Técnicos

R375g Reis, Vivian Kallen Batista de Carvalho.
 Gênero e sexualidades no contexto da escola : a produção de
sentidos das práticas discursivas / Vivian Kallen Batista de Carvalho
Reis. -- 2019.
 145 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, Teresina, 2019.

“Orientador: Prof. Dr. Francisco de Oliveira Barros Júnior.”

1. Gênero - Escola. 2. Sexualidade - Escola. 3. Desigualdade.
I. Barros Júnior, Francisco de Oliveira. II. Título.

CDD 392.698 122

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Francisco De Oliveira Barros Júnior
Universidade Federal do Piauí (PPGS)

Externo: Prof.^a Dr.^a Elizangela Barbosa Cardoso
Universidade Federal do Piauí (PPGHB)

Interno: Prof.^a Dr.^a Rossana Maria Marinho Albuquerque
Universidade Federal do Piauí (PPGS)

Suplente: Prof. Dr. Ferdinand Cavalcante Pereira
Universidade Federal do Piauí (PPGS)

AGRADECIMENTOS

Aos familiares, pelo apoio durante minha trajetória, especialmente à minha mãe Elizabeth e ao meu pai Alberto, por mostrarem a importância da educação. À minha irmã Ádria, por todo incentivo. À minha avó (vozinha), Maria Batista (*in memoriam*), que partiu durante a realização desta pesquisa, mas deixou em minhas memórias sua fortaleza, seu amor e seus abraços acolhedores que me transmitiam paz. Ao meu avô (vôzinho), José Carlos, por ser exemplo de sabedoria e serenidade frente às intempéries da vida. À minha tia Elicionete, mentora e responsável direta na minha formação, por todo suporte, ensinamentos e por me mostrar, desde muito cedo, que o conhecimento é um importante escudo.

À minha orientadora, Mary Alves, uma das maiores incentivadoras, que me acompanha desde o início da graduação, a quem sou grata não somente pelo auxílio, atenção e o olhar cuidadoso em cada etapa da pesquisa, mas também pelo afeto e disposição em ajudar, sempre presentes. Por ter marcado de forma positiva minha trajetória acadêmica e por todo apoio que recebi nos diversos momentos que atravessei nos últimos dois anos.

Ao professor Francisco Júnior, pela acolhida e por integrar este trabalho na versão final.

Às professoras Elizangela Cardoso e Rossana Marinho, pelas valiosas contribuições, sugestões e pela disponibilidade na participação da banca.

A todos/as da disciplina tópico especial em Sociologia/2017.2, onde realizei o estágio em docência, desde a supervisora e amiga Rossana até aos/as discentes, pela acolhida, confiança e diálogos construídos.

Às professoras Ana Beatriz e Márcia Leila, pelo encorajamento e torcida quando do processo de seleção.

Às amigas Danielly e Thalita, por estarem sempre comigo. Aos amigos/as Júnior, Lorena e Laryêssa, por integrarem a minha jornada na universidade desde a graduação. A confiança e o incentivo que recebi de vocês foram primordiais.

Às queridas pesquisadoras que ingressaram comigo no mestrado, Tayná, Yasmin e Érika, pelos diversos diálogos e apoio. Em especial, Ana Hilda (gêmea), pela disponibilidade em sempre me ouvir e pela parceria até os momentos finais deste estudo, com quem compartilhei angústias, risadas, diálogos e ideias durante a construção da pesquisa, e Suzi, pela solidariedade desde o início, pelos estímulos, viagens a congresso, referências bibliográficas, adversidades e alegrias compartilhadas.

Ao/as querido/as Weriquis, Lília e Ianara, pela ajuda e força que me deram durante este percurso.

Aos/as docentes do PPGS pela transmissão do conhecimento e por incitarem reflexões necessárias.

A todos/as colegas da 6ª turma do Mestrado em Sociologia, pelas discussões e trocas teóricas.

Ao financiamento da CAPES pela bolsa de estudo, de suma importância para realização da pesquisa.

Aos funcionários do PPGS: Érico e Andreson, pela assistência fornecida.

A todos/as por compreenderem minha ausência e renúncias, especialmente nos últimos dois anos.

RESUMO

O espaço escolar, por meio dos/as sujeitos/as que o compõe, configura-se num lócus marcado por diversidades e diferenças. Todavia, quando essas produzem discriminações e preconceitos, se constituem em grave problema social. Sendo assim, o objetivo desse estudo é compreender os sentidos das práticas discursivas a respeito de gênero e sexualidades no contexto de uma escola pública, no ensino médio, em Teresina, PI, tomando como referência os/as estudantes, com a finalidade de identificar a presença de discriminações e seus fatores desencadeadores e/ou potencializadores de desigualdades no tocante às estudantes mulheres e LGBT por parte dos/as sujeitos/as que compõem a escola (docentes, discentes e corpo administrativo). Os aportes teóricos centrais que balizam a discussão de gênero e sexualidade estão respaldados em Connell & Pearse (2015), Bourdieu (1989) e Foucault (2017), e suas interfaces com a educação pautadas em Louro (1997) e Miskolci (2014). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas junto aos/as estudantes da referida escola sobre o assunto. O tratamento analítico dos dados se deu através da produção de sentido das práticas discursivas (Spink, 2010). Os resultados encontrados indicaram a presença de discursos conservadores e reguladores da heteronormatividade. Quando associados às estudantes mulheres sinalizaram a presença de concepções tradicionais de gênero, relacionando-as aos afazeres da casa, considerando-as intelectualmente inferiores e criticando-as pela liberdade de práticas no tocante às relações afetivo-sexuais. Em relação aos estudantes LGBT os discursos afirmaram preconceitos com teor regulador e defensor da heterossexualidade como padrão regimental do exercício ideal da sexualidade, onde as expressões e sentimentos homoafetivos são vigiados e coagidos a conter carícias ou troca de afetividades com os/as namorados/as, a fim de preservar uma boa imagem da escola.

Palavras-chaves: Gênero. Sexualidades. Escola. Desigualdades.

ABSTRACT

The scholar space, through the individuals that compound it, the school is configured in a locus marked by diversities and differences. However, when they produce discrimination and prejudice, it creates a serious social problem. Therefore, the purpose of this study is to understand the meanings of discursive practices regarding gender and sexualities in the context of a public high school in Teresina, PI, taking as reference the students, in order to identify the frequency of discriminations and their triggers and / or enhancers of inequalities regarding female and LGBT students by the individuals that make up the school (teachers, students and administrative staff). The central theoretical contributions that guide the discussion of gender and sexuality are written by Connell & Pearse (2015), Bourdieu (1989) and Foucault (2017), and its interfaces with education based on Louro (1997) and Miskolci (2014). This is a qualitative research, based in the application of semistructured interviews with the students of the mentioned school on the topic. The analytical treatment of data occurred through the production of meaning of discursive practices (Spink, 2010). The results indicated the presence of conservative and heteronormativity regulators. When associated with female students, they signaled the presence of traditional gender conceptions, relating them to the housework, considering them intellectually inferior and criticizing them for the freedom of practices regarding affective-sexual relations. With regard to LGBT students, the discourses affirmed prejudices with a regulating content and a defender of heterosexuality as the regimental pattern of the ideal exercise of sexuality, where homoaffective expressions and feelings are monitored and coerced to contain caresses or affective exchanges with the boyfriends, in order to preserve a good image of the school.

Keywords: Gender. Sexualities. School. Inequalities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Assunto: Pintura no pátio central do lócus de investigação.....	77
Figura 2. Assunto: simbologia escrita no cartaz da porta de uma sala de aula	103
Figura 3. Assunto: campanha antibullying na parede do pátio	106
Figura 4. Assunto: pintura atrelada a princípios cristãos no corredor da escola	117

LISTA DE SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CNDC - Conselho Nacional de Combate à Discriminação
- CNDM - Conselho Nacional da Condição da Mulher
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES - Instituição de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes Básicas da Educação
- MEC - Ministério de Educação
- OCN - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos
- SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MULHERES E LGBT: REVISITANDO OS ESTUDOS SOBRE A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES	17
1.1 Protagonismo do Movimento Feminista na busca da equidade de direitos	18
1.2 Gênero, uma categoria analítica de compreensão das relações sociais	22
1.3 LGBT: pessoas estigmatizadas e (in)visibilizadas na hierarquia da sexualidade.....	29
2. GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESCORTINANDO A (RE)PRODUÇÃO DE (DES)IGUALDADES	36
2.1 A escola pública, o sistema de ensino integral e o lócus de investigação	37
2.2 Escola, gênero e sexualidade: discutindo a (re)produção de (des)igualdades ..	43
2.3 Juventudes plurais no espaço escolar	49
2.4 Políticas de reconhecimento: discussões sobre gênero e sexualidade na Escola.....	53
3. DISCUTINDO CAMINHOS E FAZENDO ESCOLHAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
3.1 Epistemologia Feminista: novos caminhos na prática investigativa.....	59
3.2 Identificação do objeto e aproximação com o campo de pesquisa	62
3.3 Pesquisa qualitativa, técnicas de coletas de informações e vivências no campo.....	66
4. A ESCOLA É DE TODOS/AS ?: DESVELANDO (DES)IGUALDADES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES	77
4.1 Conhecendo os/as jovens participantes da pesquisa	79
4.2 Ser mulher na escola: marcas das violências e resistências frente às práticas generificadas.....	85
4.2.1 “Deixa em off tudo! O que aconteceu lá, fica lá!”: violência sexual contra estudantes mulheres.....	85
4.2.2 “Lugar de mulher é na cozinha!”: relações assimétricas de gênero na divisão sexual do trabalho	90
4.2.3 “Deixa de ser burra!”: mulheres inferiorizadas intelectualmente	93
4.2.4 “É mulher! Sabe jogar não!”: relações desiguais de gênero nos jogos de educação física	96
4.3 “Aqui na escola algumas pessoas têm muito preconceito”: Violências e discriminações com estudantes LGBT	99
4.3.1 Vigilância e controle das (homo)afetividades	99

4.3.2	“Todo mundo tira brincadeira”: quando o bullying se apresenta velado	106
4.4	A sexualidade na escola vista sob o prisma biológico.....	110
4.5	Gênero e sexualidades na escola: limites e possibilidades de diálogos.....	113
4.6	Além dos muros da escola: gênero, sexualidade e família.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS		125
REFERÊNCIAS		129
APÊNDICE		138
ANEXOS		140

INTRODUÇÃO

O espaço escolar, por meio da pluralidade de sujeitos/as e das relações sociais que comporta, se configura num lócus marcado pela diferença. Todavia, quando essas geram desigualdades ou preconceitos, a exemplo das discriminações no tocante a gênero e a sexualidade, se tem aí um grave problema social. Ao retratar essas diferenças que são transformadas em desigualdades, Louro (1997) ressalta a trajetória que outrora apartava a forma de educação de meninas e meninos, aquela endereçada a conteúdos que visavam a obtenção de habilidades relativas à prática doméstica e/ou etiqueta social, no caso de mulheres, e a outra voltada para o exercício de atividades associadas ao espaço público e mercado de trabalho, no caso dos homens.

Embora esse modelo de educação tenha sofrido modificações ao longo do tempo, principalmente diante das reivindicações feministas por igualdade de direitos entre os gêneros, a instituição escola, através de outras formas e mecanismos ainda imprime suas marcas distintivas sobre os/as sujeitos/as, seus corpos e suas mentes (LOURO,1997).

Discutir gênero na interlocução com a educação possibilita ampliar o olhar sobre o ambiente escolar, de modo a perceber como as relações de gênero, assim como as vivências da sexualidade estão sendo retratadas e, sobretudo, as produções de desigualdades e discriminações sociais geradas e/ou mantidas nesse ambiente. Conforme evoca Amartya Sen (2000), tratar sobre as relações de gênero, em sentido amplo, é discutir sobre o desenvolvimento de uma nação, haja vista que não se pode atestar desenvolvimento humano, econômico, social e político de um país enquanto houver violências e discriminações de gênero. Ou seja, favorecer a condição de agentes às mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e intersexos¹ se constitui em aspecto importante para a economia política do “desenvolvimento como liberdade”.

Nesse sentido, essa investigação é de fundamental relevância, uma vez que trata de direitos humanos e, no caso particular desse estudo, da violação de direitos e do exercício de cidadania, com a finalidade de aventar uma sociedade mais igualitária e

¹ Intitula-se de gay: pessoa do gênero masculino que sente atração afetiva e sexual por alguém do mesmo gênero; lésbica, pessoa do gênero feminino que sente atração afetiva e sexual por alguém do mesmo gênero; bissexual, pessoa que sente atração afetiva e sexual pelo gênero masculino e feminino; transexual faz referência à pessoa que não se identifica com o gênero que lhe é atribuído ao nascer, identificando-se com o oposto, o que pode levar a realizar a cirurgia de “adequação” genital; travesti faz referência à pessoa que não pretende realizar a cirurgia de adequação genital, no entanto utiliza um conjunto de dispositivos para se tornar o mais feminino possível e ser reconhecido como mulher; intersexual remete à pessoa que tem características sexuais e de gênero combinadas, ou seja, nascem com caracteres tanto masculino quanto feminino.

justa, especialmente no âmbito da educação e, particularmente, da escola, considerando ser essa, por excelência, um espaço sociocultural de vivências e construções das relações sociais (DAYRELL,1996).

O interesse em estudar gênero e sexualidades na interface com educação partiu das experiências que vivenciei durante a minha graduação, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área de sociologia, que possibilitou minha inserção durante dois anos (2014 a 2016) numa escola pública de ensino médio, em Teresina, onde através das aulas de sociologia, atividades extraclasse e convivência semanal nessa escola, pude observar como se processavam as relações de gênero e sexualidade através das práticas discursivas proferidas, ora pela gestão escolar e corpo administrativo, ora por docentes e discentes.

A minha participação em grupos de trabalhos, rodas de conversas e congressos na área de educação e de gênero, sinalizaram a emergência e relevância social de investigar de forma mais pormenorizada acerca desse tema, uma vez que percebia a presença de violências simbólicas e a reprodução de desigualdades relativas a gênero e exercício das sexualidades naquela conjuntura escolar, sobretudo quando se tratava de estudantes mulheres e estudantes gays, lésbicas e bissexuais que apareciam, respectivamente, em desvantagem quando comparados aos estudantes homens, indicando, assim, um contexto de valorização do modelo hegemônico de masculinidade guiado pela heteronormatividade.

Outro acontecimento que despertou a minha curiosidade e motivou o interesse pela temática abordada, foi ter assistido uma defesa de dissertação no Mestrado de Sociologia² que tratava sobre a formação técnica das alunas em cursos tradicionalmente considerados masculinos, mostrando a percepção tradicional ainda reinante naquela instituição escolar, em seus cursos formadores, colocando as alunas como incapazes de entender e efetivar determinadas aulas práticas que demandavam habilidades de lógica e de física, quando comparadas aos seus colegas homens, a exemplo da abertura do motor de um carro no Curso de Mecânica.

Um episódio ocorrido na Câmara Municipal de Teresina também ajudou na busca dessa trilha temática, possibilitando que eu delimitasse o objeto de estudo, considerando que a problemática ganhava contornos mais nítidos ao perceber a inquietação de alguns parlamentares e diversos segmentos da comunidade teresinense

² Dissertação intitulada “Desiguais na diferença: a formação técnica das alunas do Instituto Federal – Campus Teresina Central”, de autoria de Luciana Farias de Andrade Araújo, defendida em 2015, pelo mestrado de sociologia, na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

em relação ao conteúdo do projeto de lei (PL n° 20/2016), que tramitava e tinha como objetivo barrar a distribuição, exposição e divulgação de materiais didáticos sobre gênero, reproduzidos por seus/as mentores/as como “Ideologia de Gênero”, nos estabelecimentos de ensino da rede pública. O referido Projeto de Lei se posicionava contra o que denominou de “ideologia de gênero”, uma espécie de “doutrinação” de alunos/as a respeito de questões relativas a gênero e sexualidade, alegando que desconstruía valores e comportamentos, comprometendo a existência da família, de homens e de mulheres e exaltava as homossexualidades.

No contexto atual, é válido ressaltar que o Brasil tem sido palco de discussões por parte de grupos mais tradicionais e conservadores, que desaprova e deslegitima qualquer abordagem relativa a gênero e sexualidade no espaço da escola. Observa-se que há certa disseminação pelas mídias sociais que veiculam notícias que reforçam o que atribuem ser uma “ideologia de gênero” propagada através da existência de um “kit gay” distribuído nas escolas públicas, se colocando contra e defendendo uma escola sem partido, o que expressa, a meu ver, noções equivocadas a respeito de gênero e sexualidade, principalmente do desconhecimento desses como assuntos que oficialmente integram a grade curricular e da importância dessa discussão no tocante aos direitos humanos.

Negligenciar tais discussões e acontecimentos no contexto escolar implica desconsiderar e silenciar a própria realidade efetiva dos/as sujeitos/as que produzem e reproduzem suas práticas nos mais diversos ambientes de convivência social como a família, igreja, estado e, sobretudo, a escola, quando desconhece que esses assuntos estão entrelaçados na vida desses/as sujeitos/as, presentes no dia a dia, operando através de diversas linguagens, formas e manifestações.

Ressalto, ainda, que esse estudo dá continuidade e aprofundamento ao tema de investigação que resultou no meu trabalho final do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais, realizada numa escola pública de ensino médio que operava pelo sistema regular de ensino³. Nesse estudo de mestrado, a investigação sobre o tema continua em uma escola pública de ensino médio, em Teresina, todavia em regime de sistema de ensino integral onde, diferentemente do sistema regular, os/as docentes trabalham exclusivamente nessa escola e os/as discentes cumprem um turno estendido,

³ O referido trabalho intitulado “Gênero na educação: uma análise da (re)produção das (des)igualdades no contexto escolar”, foi uma pesquisa qualitativa, realizada em 2016, numa escola pública de ensino médio localizada na zona leste de Teresina.

passando manhã e tarde na escola, onde lancham, almoçam e efetivam outras atividades que vão além do conteúdo escolar mais tradicional, a exemplo de esportes, computação, teatro, dança, palestras, dentre outros. Acredito que esse sistema de ensino possibilite uma maior interação social entre os/as sujeitos/as que fazem parte da escola, proporcionando uma maior proximidade afetiva e liberdade de expressão para conversarem sobre assuntos relativos a gênero e sexualidade, no sentido de uma educação voltada para a igualdade de direitos e diversidade.

Esse estudo chama atenção para o fato que, por trás da produção das práticas discursivas que dizem respeito a diferenças sociais, aparentemente naturais e comuns a um ambiente plural como a escola, são produzidos preconceitos contra pessoas por suas orientações sexuais e comportamentos, imputando-lhes moralmente julgamentos de valores, assim como determinando outros comportamentos considerados condizentes e corretos de como pessoas deveriam ser/estar. Nesse sentido, a relevância social desse estudo está em refletir sobre os fatores que geram, desencadeiam e/ou potencializam a produção das desigualdades sociais de gênero e sexualidades, e assim poder contribuir para diminuir o quadro de desrespeito e violação aos direitos humanos nessa sociedade atual que, contraditoriamente, é tão desenvolvida e tão retrógrada.

Desse modo, o objetivo é saber como as questões de gênero e sua interface com as sexualidades são experienciadas e retratadas na escola. Violências de gênero são (re)produzidas nesse contexto? Como essa instituição lida com as múltiplas identidades de gênero presentes nesse espaço? As discussões e conteúdos escolares, através de suas disciplinas, contemplam os estudos de gênero e sexualidade? Profissionais e estudantes que compõem a escola discutem essas temáticas? Através de quais disciplinas e como são ministrados esses assuntos? Louro (2003) faz uma reflexão acerca da ausência de temáticas nas discussões escolares que façam referência aos sujeitos/as fortemente inferiorizados/as e discriminados/as ao longo da história, a exemplo das chamadas minorias sexuais e mulheres. Ao abordar que tais discussões eram feitas de forma transversal e por meio de uma “data comemorativa”, sem problematizá-la, a autora chega à conclusão que a instituição escolar não desconstrói determinados estereótipos construídos socialmente, contemplando de forma superficial esses eixos temáticos e contribuindo para a sua permanência na esfera social.

A discussão desse estudo está sistematizada por essa introdução, onde apresento e justifico a escolha da temática, problematizando a questão investigada e o objetivo geral do estudo. A fundamentação teórica é composta pelo primeiro e segundo capítulo. No primeiro, discuto analiticamente a categoria gênero, para entender como são

produzidas as desigualdades nesse campo; e no segundo capítulo contextualizo a escola, seguida de uma discussão que mostra como essa instituição social, através de seus sujeitos/as integrantes, produz violências, discriminações e, conseqüentemente, desigualdades em relação às estudantes mulheres e pessoas LGBT; as juventudes plurais e as políticas de reconhecimento acerca das discussões de gênero e sexualidades na escola. No terceiro capítulo discuto sobre a metodologia da pesquisa, destacando a epistemologia que referendou o estudo, o lócus de investigação e os/as sujeitos/as que participaram da pesquisa, da sua natureza, técnicas de coleta de informações e tratamento analítico utilizado na produção dos dados. O quarto capítulo trata da pesquisa de campo propriamente dita, onde discuto as violências e discriminações que acometem estudantes mulheres frente às práticas generificadas; os preconceitos em relação aos/as estudantes LGBT; a sexualidade na escola vista sob o prisma biológico; os limites e possibilidades de diálogo acerca da temática; as dimensões do gênero e da sexualidade para além dos muros da escola, onde a relação com a família também se fez presente na análise.

Os resultados encontrados revelaram a presença de discriminações nas dimensões do gênero e da sexualidade, especialmente quando esses/as sujeitos/as são estudantes mulheres e estudantes LGBT no contexto da escola analisada. Infere-se que a presença de tais práticas discriminatórias está associada a uma cultura e sociedade ainda fortemente guiadas por valores machistas e heteronormativos, onde sujeitos/as e instituições sociais, de certo modo, comungam com sua (re)produção, mesmo diante das leis e lutas históricas a favor da igualdade de direitos e contra as discriminações nas referidas dimensões.

1. MULHERES E LGBT: REVISITANDO OS ESTUDOS SOBRE A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES

A segregação e invisibilidade das mulheres nos espaços públicos com implicações na sua autonomia e empoderamento foram, ao longo dos séculos, gradativamente sendo reclamadas e reparadas pelo movimento feminista em consonância com as intensas transformações política, cultural e social pelas quais passavam a sociedade do século XX. O feminismo, enquanto ação política e, posteriormente, como estudos acadêmicos, sob a atual denominação de estudos de gênero, tem sido crucial para pensar uma sociedade mais justa e igualitária, repercutindo em importantes mudanças para as mulheres (RAGO, 2016).

Contextualizar o percurso que abrange o que hoje é intitulado de estudos de gênero, bem como a sua relevância para a sociedade em geral e, em particular, para as mulheres e pessoas LGBT, implica historicizar como as diferenças entre os gêneros se tornaram e ainda se tornam entraves para a produção de igualdades de direitos nas mais variadas esferas do meio social, sejam econômicas, políticas e sexuais. Combater tais discrepâncias tem sido um ato político importante na tentativa de visibilizar as desigualdades de gênero e buscar possibilidades de igualdade de direitos entre as pessoas.

Nesse capítulo pretende-se revisitar a dimensão teórica desse trajeto que tem sua gênese nos estudos feministas e seus desdobramentos dos estudos de mulheres para os estudos de gênero, ampliando a discussão para outra categoria analítica, a sexualidade. Destaca-se a intensa atuação do movimento feminista, através de suas respectivas ondas afirmando a negligência de direitos às mulheres, assim como a sua legitimidade enquanto estudos acadêmicos (SCOTT, 1995) na busca incessante pela equidade de direitos, questionando a dominação, desigualdade e inferioridade as quais mulheres eram e ainda são sujeitadas. Faz-se, por fim, uma discussão sobre gênero enquanto categoria analítica, por meio de algumas teóricas, dando ênfase na perspectiva de Connell & Pearse (2015). No que se refere à sexualidade a discussão destaca o imperativo da heterossexualidade na rejeição e estigmatização dos/as sujeitos/as que escapam a essa normatividade, a exemplo das pessoas LGBT, assim como as suas resistências.

Os pontos centrais da discussão acima referenciados e versados no decorrer desse capítulo, permitem compreender como as relações sociais, ao longo do percurso histórico, são marcadas pela produção de desigualdades no tocante às relações de

gênero e sexualidades, onde, mesmo na contemporaneidade, mulheres são majoritariamente desiguais em relação aos homens, e LGBT são pessoas fortemente estigmatizadas por não corresponderem a um padrão regimental do exercício da sexualidade. Apesar das mudanças significativas proporcionadas pelos movimentos feministas e LGBT na investida de atenuar as disparidades sociais de gênero, o quadro de (re)produção de preconceitos e violências que os/as assolam ainda se fazem presentes na atualidade, em esferas sociais diversas, inclusive na escola, lócus escolhido para compreender as práticas discursivas em torno de estudantes mulheres e LGBT.

1.1 Protagonismo do Movimento Feminista na busca da equidade de direitos

Durante muito tempo, as desigualdades de gênero em diversas instâncias da vida social estiveram associadas à distinção sexual e, conseqüentemente, a uma dimensão biológica, justificando as desigualdades entre os sexos através de um discurso naturalizado que continua a ser reproduzido. Bourdieu (2002) demonstra que essa distinção biológica, especialmente a diferença anatômica dos órgãos sexuais, acaba por enquadrar uma justificativa naturalizada das diferenças que foram socialmente construídas entre os gêneros e que foram tomando assento nos diversos espaços de socialização e sociabilidades pela introjeção de valores e práticas daquilo que se constituiu como pertencente ao universo masculino e ao universo feminino, como observa Mendes (2008).

Numa tentativa de contrapor à ideia do que é inato ou essência, autoras feministas, através da militância política nos movimentos e/ou através dos estudos de gênero na academia, atribuíram ao termo gênero o caráter cultural das diferenças entre homens e mulheres, bem como das noções concebidas de feminilidade e masculinidade (PISCITELLI, 2009). Dentre os movimentos sociais que ganharam dimensão social e política destaca-se o Movimento Feminista, que questionou e evidenciou as diferenças que produziam desigualdades e ausência de direitos em relação às várias esferas da vida social, tornando-as sujeitas alheias e excluídas do exercício da cidadania.

Enquanto ação política, em prol da equidade e ratificação das formas de sujeição e subordinação das mulheres, o movimento feminista surge junto aos princípios de igualdade advindas da revolução francesa, despertando as mulheres para a necessidade de garantir primordialmente os direitos sociais e políticos. O movimento revigora e adquire impulso acompanhado de outras manifestações, tal como o movimento estudantil na França e o movimento hippie, por volta da década de 1960. Nesse

reascender do movimento feminista, tem-se como lema: “o pessoal é político”, não somente como bandeira mobilizadora, mas no sentido de suscitar uma reflexão em torno dos critérios do que poderia ser considerado político, de modo a agregar um novo olhar, mais amplo e crítico do conceito de político, ainda naquele momento restrito ao limiar da esfera pública, desconsiderando a esfera privada (COSTA, 2006; MATOS, 2006).

Essa reconfiguração, com ênfase numa dimensão política, é responsável por alargar as discussões até então consideradas de âmbito privado, também como questões políticas, desmistificando uma dicotomia acerca da relação entre o público-privado, com a finalidade de focar no caráter político das opressões e violências experienciadas por mulheres nos recônditos do espaço privado. Esse cenário significou uma forma expressiva do movimento feminista vislumbrar novas perspectivas, práticas, condutas e dinâmicas num modelo de sociedade marcadamente desigual, onde mulheres eram retratadas como sujeitas inferiores e impedidas de exercerem o ofício da cidadania (COSTA, 2006; MATOS, 2006).

As “ondas feministas”, assim denominadas, marcaram o decorrer da atuação desse movimento que, no primeiro momento, caracterizou-se como *feminismo da igualdade*, de modo a reivindicar direitos considerados universais e inquestionáveis, entretanto tornavam mulheres excluídas do processo de cidadania. Aqui, as feministas pretendiam explicitar muito mais o caráter de humanidade, no sentido de que mulheres e homens são detentoras/es dos mesmos direitos, não há nesse momento reflexões acerca de uma estrutura de dominação fortemente patriarcal e cultura masculina, mas sim de aspectos nos quais conclamavam que homens e mulheres pudessem deter os mesmos direitos. Tanto no Brasil como mundo afora, essa onda foi marcada pela busca incessante do direito ao voto, onde as nomeadas *sufrajetes* encamparam e protagonizaram essa luta, buscando atenuar as disparidades que atribuíam somente aos homens a cidadania (MARSON, 1996; HITA, 2002; COSTA, 2006; PINTO, 2010).

Na década de 1970, o movimento feminista ganhou vertente de impacto ao se reportar às desigualdades que circundavam especialmente as questões das mulheres. Nesse segundo momento, ou “segunda onda”, denominado de *feminismo da diferença*, as feministas fazem alusão à necessidade de reafirmar as particularidades de gênero, ou seja, para além da garantia dos direitos universais, se fazia fundamental tornar claro os direitos específicos das mulheres (HITA, 2002). A partir de então, é possível evidenciar um panorama de questões que despontam e ultrapassam o viés geral das desigualdades, de modo a ressaltar a necessidade de dar voz aos ‘saberes localizados’ e as problematizações voltadas para o conceito de gênero enquanto construção teórica e

crítica, de forma a abranger peculiaridades importantes que falavam a respeito das mulheres e das próprias relações de gênero embutidas no meio social, antes pouco enfatizadas, tais como as noções de relações de poder, de dominação, de luta por liberdade, direitos reprodutivos, autonomia sobre o corpo e sobre a própria vida das mulheres, o combate à violência contra a mulher e eixos relacionados à sexualidade (DOURADO, 2000; COSTA, 2006; FOUCAULT, 2008; PINTO, 2010).

Fruto dessas manifestações iniciais nas arenas sociais e os impactos em torno de visibilidade, o reconhecimento, busca a equidade de direitos e pautas que congregavam a situação marginalizada as quais eram sujeitadas, suscitou em apoio de órgãos intergovernamentais e debate mais amplo sobre essas desigualdades. Nessa empreitada, alguns acontecimentos surgem e ganham notoriedade para reforçar a legitimidade das pautas aclamadas pelo movimento feminista, a saber: a I Conferência Internacional da Mulher, em 1975, no México, com os próximos dez anos intitulados de “A década da mulher”, idealizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e no Brasil, a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), na década de 80, ambos como consequências de um longo e processual movimento que se intensificou no decorrer do século XX (WOLFF; CRESCÊNCIO; PEDRO, 2016).

Dentre as várias conquistas aclamadas e expressadas via movimento feminista, há que se dizer que esse movimento também teve forte influência no surgimento e legitimidade de outras representações sobre mulheres e feminilidades. Nesse quesito, o processo de reivindicação, autonomia e emancipação das mulheres lograram em formas outras de expressões e escritas de si, rompendo paulatinamente com as fronteiras das identidades sexuadas, buscando e incorporando novas identidades, conforme Marson (1996, p. 71)

Na medida em que o movimento feminista colocou em questão a ordem social-patriarcal vigente e buscou a igualdade das mulheres frente aos homens, ele acabou por questionar também as noções de masculinidade e feminilidade. Seria o homem, como até então se achava, superior à mulher, mais inteligente, mais racional, mais prático? Seria a mulher só beleza, maternidade, submissão, docilidade e afeto? Tudo isso a partir das primeiras reivindicações feministas no início do século e posteriormente com o "movimento feminista organizado" nos anos 70, passou a ser questionado, e a mulher (em especial a feminista) não mais se enquadrou nesta antiga imagem de feminilidade, passando a procurar então uma nova identidade para si.

Com esse impacto do movimento feminista, Marson (1996) chama atenção para uma espécie de desconstrução das fronteiras simbólicas e modificações nos padrões de masculinidade e feminilidade vigentes. Isso decorre, principalmente, porque os papéis sociais construídos para mulheres em dado contexto vão ganhando remodelagens e

modificando determinados códigos que reforçavam uma forma padronizada de feminilidade, tanto por meio de um processo discursivo fortemente normativo, como também através de estereótipos que designam o que é ser mulher. Essas modificações se devem a dinamicidade de cada sociedade, assinalando as transformações típicas de cada contexto, mas também indicando que essas identidades não são fixadas numa natureza, e sim um processo de construção e desconstrução, conforme a cultura, o contexto, as reivindicações e dinâmica da sociedade, bem como os/as sujeitos/as nela inseridos/as.

As pautas feministas trouxeram assim, para o bojo das discussões, formas alternativas que afastavam a naturalização de modelos sexistas, aventando diversas possibilidades de manifestação das feminilidades, ao tempo que incitavam o debate para as questões que desvelavam a ideia de uma masculinidade estática, pois conforme Araújo (2005), tais questões não são processos excludentes, e sim simultâneos. Em decorrência disso, vão surgindo novas formas de subjetividade, livres do imperativo das divisões e dos modelos estereotipados de gênero até então vigentes (ARAÚJO, 2005, p.50). Admitindo vários tipos de masculinidade e de feminilidade desestabilizando, assim, a ideia de um padrão universal de gênero, mesmo que os modelos hegemônicos ainda estejam presentes em diversas facetas da sociedade (MATOS, 2006).

As duas primeiras ondas do feminismo, portanto, foram responsáveis por consolidar o processo no qual as mulheres questionavam as desigualdades que as assolavam na medida em que reivindicavam seus lugares enquanto sujeitas. É, desse modo, frente a um olhar mais refinado e minucioso para o contexto social, que emerge a terceira onda feminista, especialmente pensando a mulher na sua diversidade, englobando as identidades de gênero e os diálogos que perpassam eixos de discussões voltados para a sexualidade (MARTINS, 2015). Nesse momento, as leituras de gênero se tornaram mais extensas, problematizando aspectos até então pouco enfatizados, bem como incluindo essas novas perspectivas teóricas, de modo que pudessem romper com as dicotomias, atribuindo uma dimensão mais inclusiva e abrangente acerca das reflexões relacionadas a gênero. Assim, é relevante destacar que as feministas passam a questionar um modelo binário de representação do gênero, demonstrando possibilidades que transcendem o masculino e o feminino, ou seja, tornam-se inclusos/as todas as categorias de pessoas que são alvos de preconceito devido a sua identidade de gênero e/ou sua orientação sexual (PISCITELLI, 2009).

O que hoje parece comum às mulheres, no sentido de acesso à educação, mercado de trabalho, participação política e garantia de outros direitos, foi um processo longo, arduamente conquistado por mulheres críticas e dispostas a atribuírem uma nova

configuração a esse contexto desigual, cuja finalidade era a sua incorporação como sujeitas partícipes da sociedade civil (AUAD, 2003; SCOTT, 2012; CONNELL & PEARSE, 2015). Todavia, apesar das conquistas obtidas, ainda não se pode afirmar que haja igualdade de gênero em todos os campos, visto que ainda se faz presente um descompasso marcadamente visível no que tange as relações entre homens e mulheres na sociedade contemporânea.

Isso demonstra que o cenário é permeado por mudanças, uma vez os avanços são notórios em várias esferas sociais, mas também por permanências, onde as desigualdades estão presentes e corroboram para desníveis no mercado de trabalho, quando mulheres exercendo as mesmas atividades que os homens são remuneradas de forma inferior, na política, com o percentual menor de representação, e nas estatísticas das diversas formas de violência. Todas essas situações podem ser constatadas como desigualdades entre os gêneros, inclusive no espaço escolar, onde violências também foram evidenciadas.

Em termos gerais, o movimento feminista caracterizou-se por impactar as noções de desigualdade, dominação e inferioridade para com as mulheres, sendo marco de grande influência para o surgimento dos demais movimentos de resistência, a exemplo do movimento LGBT que, assim como o movimento feminista, buscava também combater preconceitos e discriminações ainda imbuídas nas diversas interfaces sociais (PISCITELLI, 2009).

1.2 Gênero, uma categoria analítica de compreensão das relações sociais

Os estudos de gênero, nos termos que se conhece hoje, são relativamente recentes na história, ganhando algumas reformulações em seu percurso⁴. Na teoria social, a ideia de gênero que se vê atualmente foi idealizada através do pensamento feminista, em meados na década de 1970. Ao ter como referência básica as desigualdades de gênero existentes e a busca por igualdade de direitos, como afirma Piscitelli (2009, p.125)

As feministas utilizaram a ideia de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vivida pelas mulheres [...] foi, portanto, a partir de uma luta

⁴ Dentre os/as pensadores/as que refletiram acerca dessa ideia, inclui-se o psicanalista Robert Stoller que formulou o conceito de 'identidade de gênero', no intuito de estabelecer uma distinção entre natureza e cultura, ou seja, o uso do termo, próximo da ideia utilizada pelo pensamento feminista, tem aproximações realizadas anteriormente por esse autor.

social, que surgiu uma contribuição teórica fundamental, para o pensamento social. Nessa elaboração, aspectos presentes na longa história de reivindicações feministas, relativos à dominação masculina, articularam-se a noções teóricas que procuravam demonstrar como as distinções entre feminino e masculino são da esfera *social*.

A definição de Gênero de Joan Scott (1995) é bem ilustrativa da afirmação acima, ao discuti-la como uma categoria útil de análise histórica e ao tratar das diferenças e relações entre os sexos, ressaltando que essas vão para além da dimensão biológica, são produzidas socialmente (SCOTT, 1995). Essa autora, em sua crítica aos estudos feministas que considera de caráter mais descritivo, chamou também atenção para a necessidade de pensá-los de forma mais ampla e menos restritos à dimensão ativista do movimento afirmando, junto a outras autoras, a necessidade da mudança do termo ‘estudos de mulheres’ para ‘estudos de gênero’, tanto como estratégia política para garantir legitimidade no meio acadêmico, como pensar as relações que perpassam essa categoria de forma mais abrangente em termos da análise, envolvendo não só as relações entre homens e mulheres, mas entre mulheres e mulheres, homens e homens.

Nos termos dessa estudiosa, a categoria gênero é pensada a partir do seu aspecto relacional considerando as relações estabelecidas entre os/as sujeitos/as, em si, e desses com as instituições sociais que não só permeiam, mas constroem seu modo de existência (SCOTT, 1995). Trata-se, portanto, de uma relação dialética que envolve sujeitos/as históricos mediante suas inter-relações com o meio social nas dimensões macro e micro de poderes que as engendram.

A definição de gênero para essa autora consiste em afirmá-lo como um elemento constitutivo das relações sociais e uma forma primeira de manifestação das relações de poder. Compreende, assim, dois eixos analíticos que estão associados, um que diz respeito às relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, vinculadas a aspectos que se inter-relacionam, mas que funcionam de forma independente⁵, e outro que se refere a gênero como uma forma de atribuir significado às relações de poder. Esses dois eixos, elencados pela autora, permite interconectar as relações de gênero na sua forma macro e micro, considerando tanto os sistemas de significação e as ordens simbólicas (BOURDIEU, 2002) que perpassam o efeito do

⁵ Dentre os elementos que se inter-relacionam, Scott (1995) chama a atenção para os símbolos culturais, os conceitos normativos, as instituições e organizações sociais e a identidade subjetiva. O primeiro aspecto está pautado em representações simbólicas, destacando como essas representações são evocadas, bem como os contextos nos quais estão inseridas. Os conceitos normativos, por sua vez, dizem respeito às interpretações e significados dos símbolos, podendo ser expressos por exemplo na religião, educação ou na ciência. Já as instituições e organizações sociais fazem referência à necessidade de pensar o gênero além do sistema de parentesco, de forma a abranger o mercado de trabalho, a educação e sistema político. A última está associada a uma historicização das maneiras pelas quais as identidades generificadas são construídas, além de relacioná-las às organizações e representações sociais.

gênero nas relações sociais e institucionais, bem como a noção de poder, ao modo de Foucault (2008), percebido em toda parte e em todos e de diversas maneiras, ora se apresentando de forma ostensiva, ora se utilizando de artifícios comedidos para se fazer presente na sociedade (LOURO, 1997).

Perceber esse modo de atuação das relações de gênero requer, de fato, um olhar cauteloso para as estruturas sociais nas quais estamos inseridos/as, levando-se em consideração que as diferenças e desigualdades produzidas socialmente são demonstrativos de como as relações de gênero são exercidas, reverberadas e (re)produzidas em determinada ordem de gênero, onde ao tempo que aloca sujeitos/as num ditame generificado, ocasiona discriminações, preconceitos, desigualdades e violências de todas as ordens em relação àqueles/as que subvertem tal ordem (CONNELL & PEARSE, 2015).

Esse panorama de produção de desigualdades, marcadamente atestada pela literatura de gênero, pode ser exemplificado historicamente através da atuação desigual das mulheres quando comparadas aos homens, por exemplo, na esfera do trabalho, em termos de salários, funções e cargos de comando, na representatividade política, e nas violências diárias praticadas contra elas. Esses desníveis estão provavelmente associados à condição de mulheres como cuidadoras, sendo a elas atribuídas tradicionalmente atividades que remetem ao espaço privado como os cuidados da casa, dos filhos e do marido, enquanto a eles o que se refere ao espaço público, do mercado de trabalho e das atividades consideradas mais valorizadas. Nessa empreitada, ganha destaque a ideia de uma dominação masculina que demarca os indicadores de exclusão enfatizados acima, que produz violências de diversas ordens, inclusive simbólicas, fomentando o cenário de desigualdades de gênero, ainda presente até mesmo nas instituições corresponsáveis pelos processos de socialização e sociabilidade de crianças e jovens, a exemplo do espaço da escola (HIRATA, 2003; BOURDIEU, 2002; CONNELL & PEARSE, 2015).

Sob a ótica dessas relações desiguais e percebendo o gênero como uma estrutura de relações sociais, Connell e Pearse (2015), ajudam na compreensão do objeto de estudo em discussão, quando incorporam ao que chamam de “arena reprodutiva”⁶ uma série de práticas atreladas às diferenças sobre os corpos dos/as sujeitos/as que, de certo modo, é articulada com dimensões que dialogam em conformidade com os padrões e

⁶Ao conceituar a ‘arena reprodutiva’ as autoras chamam atenção que a mesma não está relacionada a uma base biológica, e sim ao ponto de referência dos processos de gênero. A mesma pode estar em constante reformulação por meio das lutas sociais, ainda assim, não engloba tudo o que o gênero significa.

arranjos sociais de gênero, considerando o contexto cultural e a dinamicidade das práticas humanas que não são únicas e acabadas, mas sim dinâmicas, processuais e concomitantes à ação dos/as sujeitos/as. Assim, essas autoras contribuem para pensar o gênero através de uma concepção multidimensional e interativa com diversos fatores sociais que implicam de forma direta nas relações de gênero, incluindo as relações de poder, identidade, trabalho, sexualidade e eixos situados na esfera dos arranjos sociais, que por sua vez, não operam de forma isolada, mas conjuntamente.

Desse modo, reitera-se a importância da perspectiva de gênero em Connell & Pearse (2015) na condução desse estudo, já que pensar as relações de gênero a partir das dimensões mencionadas, significa refletir as práticas sociais através das dimensões simbólicas, culturais e do próprio campo dos discursos, aspectos que se complementam e ganham sentidos diversos na trama social. Significa ir além do indivíduo, trata de uma combinação mútua entre o ‘eu-nós’ que reporta Norbert Elias (1994) na sua sociologia figuracional, ao abordar a relação indissociável entre o ser individual e o ser social.

Em outros termos, reconhecer que as práticas relacionadas não são simples manifestações individuais, mas também sociais. Discutir, portanto, sobre algumas esferas sociais carregadas dessas interações generificadas, permite refletir acerca de espaços sociais que fazem parte do processo de formação dos indivíduos; destaca-se aqui a escola como um desses espaços, uma esfera aparentemente neutra, mas que quando vista de forma pormenorizada é cercada de articulações e redefinições de gênero e sexualidade que operam por intermédio de mecanismos e práticas discursivas diversas, incluindo aquelas consideradas preconceituosas e discriminatórias frente às “minorias” (BARBIERI, 1992; LOURO, 1997; MISCKOLCI, 2014).

Essas relações concebidas se fazem visíveis e compreensíveis para Connell e Pearse (2015), ao elencarem como mecanismo de análise, múltiplas dimensões das estruturas e subestruturas implicadas nas relações de gênero, destacando o poder, a produção, a catexia e o simbolismo, ambos operando de formas distintas, mas simultaneamente.

O *poder*, segundo as autoras, é pautado num tripé estabelecido como direto, discursivo e colonizador que vai além da ideia de poder diretamente relacionado ao patriarcado, uma vez que também pode agir de forma impessoal, a exemplo do Estado e da própria burocracia e, apesar de ser amplamente disperso e ocorrer de maneira difusa, o mesmo pode ser contestado. Dessa forma, as relações de poder em gênero não se enquadram como menos relevantes em relação aos demais tipos de poder, tornando-se,

assim, necessário e discutível o conceito de desigualdades de poder, tal como o conceito de poder igualitário na ‘democracia de gênero’.

Em relação à dimensão da *produção*, essa é problematizada a partir da divisão sexual do trabalho e das atividades atribuídas por gênero, considerando a cultura e o período histórico. Para compreendê-la, é preciso considerar a divisão social do trabalho, de forma a perceber uma divisão entre o mundo do trabalho remunerado, aquele de produção para o mercado, e entre o mundo da casa, aquele do trabalho não remunerado. Relacionar essa base estrutural da ordem de gênero permite associar como as relações de trabalho entre homens e mulheres estão diagramadas também no padrão da economia, e como os efeitos dessas relações refletem numa acumulação generificada desigual, onde mulheres acabam saindo em desvantagem e, ao mesmo tempo, desvalorizadas em relação aos homens.

Essa dimensão pode ser demonstrada através dos dados obtidos nessa pesquisa, já que os/as sujeitos/as entrevistados/as narram diversas situações que demonstram essas demarcações de gênero na esfera do trabalho, onde meninas emanam, ora por meio de “brincadeiras”, ora de forma mais incisiva que “lugar de mulher é na cozinha”, atestando às meninas a esfera da casa, dos afazeres domésticos e cuidado do lar e da família como única possibilidade de atuação, demonstrando, assim, como essas relações se estabelecem de forma assimétricas na divisão sexual do trabalho.

A *catexia* é outra dimensão de gênero que está intimamente guiada pelos vínculos emocionais, podendo esses serem associados a cargas emocionais positivas, como também negativas. Esse eixo subsidia o presente estudo, uma vez que pode ser exemplo de *catexia* demonstradas através de cargas emocionais negativas, os preconceitos, discriminações e violências direcionadas à arena das sexualidades, acometendo não só mulheres, por meio das ações misóginas, mas principalmente pessoas LGBT, por meio de ações homofóbicas.

O *simbolismo*, por sua vez, retrata os múltiplos sentidos em torno dos arranjos de gênero. Essa dimensão reflete os significados a partir dos aspectos discursivos e culturais impetrados nos espaços por meio de processos sociais dos quais são produzidos. Ou seja, ao atribuir uma representação simbólica em torno do gênero, é possível perceber um sistema repleto de significações históricas e culturais apreendidas durante o processo de socialização, uma vez que, nessa dimensão, o olhar é estabelecido para além de categorias biológicas, de forma a englobar um enfoque social e cultural nessas representações.

Connell e Pearse (2015) ao fazerem referência ao trabalho de Thorne (1993), retratam como as ações são operadas frequentemente para demarcar as fronteiras de gênero, por exemplo, na vida escolar, reforçando uma dimensão simbólica que está circunscrita aos afazeres cotidianos por intermédio das atividades praticadas, como dos jogos de educação física, das piadas rotineiras, modos de se portar, dentre outras presentes na dinâmica da escola. Essas diferenças de gênero que “não é algo que simplesmente acontece”(…) “mas que precisa ser feito acontecer”, mas que também “pode ser desfeito” (p.56), se apresentam de distintas formas no espaço da escola, ora pelas brincadeiras, atividades e espaços específicos que ocupam meninos e meninas na escola, como a demonstração de poder dos meninos pela posse da bola quando jogam com as meninas, pelas brincadeiras de inferiorização em relação às meninas, seja fisicamente e/ou intelectualmente; ora pelas resistências das meninas ao manifestarem descontentamento diante das agressões e menosprezo sofridos pela condição de serem mulheres.

No espaço da escola, lócus de investigação também escolhido nesse estudo, para perceber como essas relações de gênero se estabelecem, Connell & Pearse (2015, p.57) pontuam como as assimetrias de gênero se fazem presente, demonstrando como se instauram as hierarquias sexuais e de gênero desde o processo de socialização das crianças na escola.

Então, há uma assimetria nas situações de meninos e meninas que se reflete em diferenças entre meninos e meninas. Alguns meninos interrompem as brincadeiras das meninas com frequência, outros não. Alguns meninos têm um status mais alto, outros mais baixo. Algumas meninas começam mais cedo do que outros seus relacionamentos românticos. No quarto ano, insultos homofóbicos- como chamar de “bicha” - já se tornaram comuns entre meninos, que aprendem, em sua maioria, que essa palavra expressa hostilidade antes mesmo de aprenderem sua conotação sexual. Ao mesmo tempo, no entanto, o contato físico entre meninos se torna menos comum- eles aprendem a temer ou desconfiar de expressões de afeto. Em suma, as crianças estão começando a mostrar algo da diferenciação de padrões de gênero, e das hierarquias sexuais e de gênero, que são tão familiares aos adultos.

Esse processo torna visível, no espaço da escola, as demarcações que constroem as diferenças de gênero e suas implicações através do comportamento dos/as sujeitos/as nessa arena social e cultural carregada de atribuições simbólicas e expressas por práticas sociais repletas de significados.

Se antes o gênero ganhava um caráter propriamente cultural, hoje é possível pensar também o sexo como constructo social. Butler (2003) é uma das pensadoras contemporâneas que não só questiona a oposição entre sexo e gênero como categorias

distintas, mas traz ao gênero a ideia de efeito, o que significa pensá-lo de maneira performativa, e não fixado numa identidade. Assim como o gênero, o sexo passa a distanciar-se de uma concepção atrelada à natureza, ganhando noções que também estão encadeadas na esfera discursiva e cultural.

Desse modo, há um desdobramento dos estudos de gênero para pensar as sexualidades, especialmente aquelas que abrangem o público LGBT, como também compreender as discriminações e violências às quais estão cotidianamente vulneráveis e que assolam os mais diversos contextos sociais, inclusive aquele referente à escola. Essas reformulações do conceito “ampliam a ideia de humano, abrindo espaço para a compreensão, inteligibilidade e dignidade também para todos/as os/as ‘diferentes’, em termos de gênero e sexualidade”, conforme Piscitelli (2009, p. 146).

Nesse sentido, a compreensão de Butler (2016) sobre o “sexo” como um constructo social, contribui para relacionar as práticas regulatórias que permeiam o processo de socialização dos indivíduos em consonância com a materialização do corpo, ou seja, associando o “sexo” a um processo dinâmico no qual as normas regulatórias atuam, ao tempo que se materializam por meio de um reforço dessas normas ou, nas definições de Butler, “ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da “inteligibilidade cultural” (2016, p. 155).

Um dos pontos que possibilita perceber essa materialidade dos corpos diz respeito ao imperativo da heterossexualidade que parece predominar na sociedade, nos principais espaços de sociabilidade como forma de sinalizar o modelo ideal de vivenciar a sexualidade e reiterar uma normatividade que está imbricada numa ordem de gênero. Com isso, o processo de reformulação dessa materialização dos corpos, conforme Butler (2016, p. 155), torna aqueles/as que transgridem a heteronorma em seres abjetos e repulsivos, pois segundo essa autora existe:

Uma vinculação desse processo de assumir um sexo com a questão da *identificação* e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações. Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* do sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito

Pensar por essa ótica resgata a necessidade de contemplar como o exercício das sexualidades é idealizado por uma expectativa normativa, de forma a corresponder a um

modelo único e homogêneo da sexualidade. As decorrências daqueles/as que fogem a essa normatividade, como as pessoas LGBT, são notadamente visíveis através da marginalização, coação e outras violências que as assolam na sociedade.

1.3 LGBT: pessoas estigmatizadas e (in)visibilizadas na hierarquia da sexualidade

A partir de um olhar histórico, é possível contextualizar como o exercício da sexualidade, desde o período clássico, é evidenciado através das práticas cotidianas entre os/as sujeitos/as. No século XVII, demonstrou Foucault (2017), existia a prevalência de certa flexibilidade e liberdade em termos de vivência da sexualidade, em que as transgressões, as práticas e os discursos eram difundidos sem segredos ou tabus, se comparado ao século XIX. Gradativamente, essa circunstância é obscurecida, a sexualidade é “encerrada”, restringida aos recônditos do espaço privado, da casa, do segredo e da vigilância, é, além disso, associada ao critério da procriação e tem como referência um casal, cuja função primordial é reproduzir. Se antes “os corpos pavoneavam”, agora os corpos silenciam, o segredo prevalece e o conter-se passa a ser verbo da legitimidade social e, caso o contrário persista, as punições sociais vigoram a fim de normatizar os/as denominados/as anormais, alheios/as a um exercício preeminente da sexualidade, tal como elucida Foucault (2017, p.7):

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá *status* e deverá pagar as sanções.

Desde então, passa a vigorar um modelo de sexualidade cambiada por meio de múltiplas formas de controle, especialmente direcionado para o corpo feminino como uma estratégia de fomentar a construção de casais heteronormativos, capazes de dar continuidade a uma prole por meio da reprodução, enquanto quaisquer outras formas de manifestação da sexualidade é patologizada, condenada e inscrita numa representação da violação, pecado e/ou do erro como artimanhas dos interesses coletivos na formação de uma família tradicional e na precaução de adultos que “desviassem” esses valores

fincados na pedagogização do sexo, dos discursos e das práticas validadas através do disciplinamento, regramento e do controle de crianças, jovens e adultos (MISKOLCI, 2014; FOUCAULT, 2017).

Nessa discussão, tanto o corpo como também a sexualidade são pautas voltadas para as políticas do controle e de uma moralização da vida social, conforme observa Prado & Machado (2012), colocando em xeque um discurso gerador de conflitos entre o público/privado e ecoa para uma hierarquização das sexualidades dentro dos arranjos sociais, subalternizando práticas afetivo-sexuais que fogem da heterossexualidade e de uma normalização típica dos valores tradicionais que ainda predomina na vida coletiva, nos espaços sociais e nas próprias instituições sociais, já que as violações de direitos, as violências e os preconceitos permeiam todos os campos do enredo social, seja por meio de uma forte propagação dos preceitos religiosos, nos princípios prevaletentes no âmbito familiar, na atuação do Estado e nos lócus de escolarização, ambos gerenciadores de uma vigilância aguçada em torno daqueles comportamentos considerados excêntricos, reproduzindo práticas coercitivas e incidindo sobre os/as sujeitos/as e a manifestação das suas sexualidades (LOURO, 2007; PRADO & MACHADO, 2012; MISKOLCI, 2014).

Na tentativa de questionar tais discrepâncias e construções sociais que circundam sobre a sexualidade desde o período clássico, surge, através do ativismo político, inicialmente gerenciado pelo Movimento Feminista, o Movimento de pessoas LGBT, que se configura também num contexto histórico visivelmente marcado pelas desigualdades de gênero. Atribui-se a sua forma organizacional um viés político, de resistência, reconhecimento e, sobretudo, de busca pela garantia de direitos e exercício da cidadania, no intento de combater as violações que acometem gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, intersexos e outros/as que estão excluídos/as da dinâmica social. A luta por tal reconhecimento deu seus primeiros passos a partir da década de 1970 no Brasil, quando a sigla ainda não integrava as várias demandas e especificidades de sujeitos/as que, aos poucos, foram emergindo e ganhando visibilidade no movimento conforme o momento político e as reivindicações em diferentes contextos históricos (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Antes mesmo de uma organização mais politizada e efetiva do movimento LGBT, pequenos grupos de intelectuais se mobilizaram para fundar o *Lampião da esquina*, uma espécie de jornal que difundia mensalmente informações para o público gay e, posteriormente, a criação do *Somos*, uma associação que discutia em prol dos direitos gays no Brasil. Esse momento de transição, entre um viés informal e uma

organização mais consistente acerca de ações que visavam pautas politizadas, foi um período de absorção e difusão de ideias provenientes do movimento gay internacional, uma consciência mais crítica em relação ao machismo e homofobia e a consolidação do movimento enquanto grupo norteador que almejava uma efetivação das pautas direcionadas para as pessoas LGBT (GREEN, 2000).

Essa relação que se estabelece entre sexualidade e direitos humanos ganha intensidade a partir das discussões instigadas pelo movimento feminista e LGBT. No Brasil, somente no final do século XX, por volta de 1996, tem-se o primeiro documento oficial que reconhece publicamente a homossexualidade na esfera dos direitos humanos através do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH). A partir daí, outros acontecimentos de reconhecimento e legitimação dos direitos em relação a gays, lésbicas, bissexuais e trans também ganham destaque, como a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em 2001, e o segundo PNDH, em 2002. A visibilidade desse debate e a necessidade de apontamentos para alcance das pessoas LGBT, desencadeia novas propostas no ano seguinte, em 2003, ampliando as possibilidades de cidadania, a exemplo da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e o Plano de combate à homofobia, através do “Brasil sem homofobia”⁷ (FACCHINI, 2003; 2009).

Intensifica-se, então, uma rede de alianças responsáveis por sistematizar, discutir, organizar e se inserir nesses espaços de participação social e política, buscando inclusão e diminuição das discriminações e estigmas atribuídos a esse público, sendo, sobretudo, a oportunidade de uma representatividade a nível macro nas diversas instâncias sociais. Ainda que tenham existido obstáculos, desde as implementações iniciais na garantia de legitimidade até os dias atuais com altos índices de violências, direitos em questionamentos e discriminações diversas em vários espaços sociais, a atuação do movimento LGBT, tanto no que diz respeito ao seu surgimento até os desdobramentos de ações mais efetivas, tem sido significativo para emergir articulações, bem como discussões que possibilitam pensar uma desconstrução da heterossexualidade enquanto norma. Como canal de manifestações desses afetos e protagonismos desses

⁷ O Brasil sem homofobia foi um programa elaborado a partir do plano de combate à discriminação contra homossexuais, cujo objetivo estava pautado em promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais (BRASIL, 2004, p. 11). Algumas ações foram norteadoras de modo que o objetivo do projeto pudesse, gradativamente, alcançar resultados, tais como: assistência a projetos que buscassem a promoção de cidadania de homossexuais e combate à homofobia; capacitação de representantes dos movimentos atuantes em defesa dos direitos humanos; debates acerca dos direitos e incentivo às denúncias que violassem e/ou desrespeitassem pessoas LGBT (BRASIL, 2004).

movimentos mobilizadores tem o evento intitulado “orgulho de ser”, onde em quase todos os países do mundo, gays, lésbicas, bissexuais e pessoas trans expressam suas formas de existência, resistência e reafirmam seus lugares enquanto sujeitos/as sociais, portanto, detentores/as de liberdade, igualdade, direitos e, portanto, cidadania.

Esse movimento social com suas mobilizações e reivindicações, somada às discussões mais vastas no espaço acadêmico, fizeram com que as concepções que relacionavam a homossexualidade a condição de patologia, doença causadora de males e ameaça para as pessoas, uma espécie de pânico moral, direcionando a heterossexualidade como o tipo ideal de “exercício saudável da sexualidade”⁸, que foram paulatinamente perdendo voz e, enquanto o movimento social, foi ganhando proeminência nos espaços públicos (MELLO, 2005; PRADO & MACHADO, 2012; MISKOLCI, 2014). Assim, essas expressões, em nível político e acadêmico, fortificaram a desnaturalização de uma heterossexualidade enquanto modelo único de sexualidade, ao tempo que as relações entre pessoas do mesmo gênero foram, de forma gradativa, descriminalizadas, despatologizadas e o movimento foi demarcando lugares nos espaços públicos. Essa desconstrução, conforme Miskolci (2014, p.96) possibilitou que se pensasse a sexualidade a partir de um processo histórico

[...] resultado de um longo processo histórico em que se privilegiaram determinadas identidades e tipos de relacionamento em detrimento de outros. Nada há de natural ou aceitável na ordenação binária da sexualidade em hétero-homo, pois se trata de uma divisão compulsória criada há pouco mais de um século e que se impõe por meio de diferentes estratégias: de tentativas de convencimento a violências dos mais diversos tipos. Discursos educativos, governamentais e midiáticos se articulam em práticas sociais que nos foram desde a mais tenra infância para crer que somos o que desejamos, assim como também nos ensinam (e até obrigam) a ver os outros a partir da identidade sexual que se atribui a eles. Daí a crença generalizada, ainda que altamente contestável, de que nada do que somos escapa à nossa sexualidade, leia-se, à nossa identidade sexual.

Vive-se na contemporaneidade, ao invés de um binarismo compulsório, uma reinvenção dos gêneros, das sexualidades e certa desconexão de uma ótica exclusivamente biológica, ou seja, esses modos de ser e estar estão imbricados como formas que contestam, reivindicam e conclamam pelas liberdades, igualdade, visibilidade e para se expressarem dos mais diversos modos na sociedade. Essa pluralidade de formas de estar no mundo, permite pensar além da naturalização, visto que acrescenta percepções ancoradas na historicidade das identidades sexuais como um processo cultural e socialmente construído, tal como os modelos de masculinidades e

⁸ Mello (2005) utiliza esse termo para fazer alusão a uma intolerância da ordem sexual que é abrangente e desconhecadora das singularidades, negligenciando aquelas práticas sexuais não convencionais.

feminilidades, bem como a reprodução entre heterossexuais como normas instituídas e reforçadas compulsoriamente (MISKOLCI, 2014).

No entanto, romper com o binarismo do gênero, com as representações sociais ligadas à ideia de comportamentos moldados ao masculino ou feminino, e a concepção de heterossexualidade como modelo, ainda é desafiador na sociedade contemporânea, já que noções retrógradas e conservadoras ainda ameaçam cotidianamente os direitos e cidadania das pessoas LGBT, colocando-as à margem, reprimindo-as e as discriminando (LOURO, 1997).

Ressalta-se, conforme Simões (2009), que a sexualidade é um fator carregado de normas e valores morais, onde aquelas que fogem do padrão hegemônico da heteronormatividade são alvos de vigilância e práticas regulatórias, ou nas expressões de Foucault (2017), trata-se de um dispositivo histórico, embasado por práticas, valores e crenças que refletem a ação dos indivíduos, constituídos por meio de discursos que normatizam, disciplinam e produzem verdades sobre os/as sujeitos/as. A sexualidade é, assim, conflituosa de valores e moralidades, como aponta Prado & Ribeiro (2013), uma vez que está se tratando de um fenômeno extensivamente social, que transcende os espaços privados e passa a incorporar aspectos mais abrangentes no que diz respeito à questão política e social.

Tratando-se de um enfoque amplamente social e político, subverter as imposições sociais acerca da heterossexualidade ainda significa ser alvo de discriminações cotidianas, conforme Mello (2005), a manifestação e publicização de relacionamentos de pessoas LGBT, bem como dessas afetividades nas várias esferas sociais, é ancorada numa relação que integra privação, opressão e discriminação, evidenciadas por meio das rejeições, exclusões e homofobia, quando a afronta é praticada de forma mais direta, ou seja, não se enquadrar nas exigências sociais da heterossexualidade, apreendida através de um longo percurso de socialização que encaminha pessoas para um modelo unitário e ideal de família nuclear e culpabiliza e pune o público LGBT por não executarem um trajeto socialmente caracterizado como natural e correto, produzindo manifestações de hostilidade e agregando violências diversas, desde suas formas simbólicas a físicas (FERREIRA; SCHERER; AGUINSKY, 2012).

As constatações dos preconceitos e violências acima citadas, configuram o retrato concreto de desigualdades aplicado àqueles/as que vivenciam suas sexualidades transcendendo a heteronorma. É perceptível, seja por meio da literatura especializada ou

pelos índices estatísticos de violências que assolam as pessoas LGBT⁹, atestar uma produção de desigualdades sociais que se apresentam de formas diversas na sociedade, e apesar dos avanços e mudanças significativas em termos do reconhecimento de alguns direitos, as permanências operam e continuam a reforçar formas de categorizar as pessoas, onde a identidade social dos/as sujeitos/as são direcionadas para atender expectativas normativas, tornando esses/as sujeitos/as estigmatizados/as e inabilitados/as para aceitação plena por parte da sociedade (GOFFMAN, 1982; MISKOLCI, 2005).

Dessa forma, a categoria “desviante”, contribui para fazer essa correlação de rejeição frente aos moldes ideais ansiados pela sociedade, a fim de perceber as expectativas normativas e, a partir daí, delinear quais as identidades sociais passíveis de aceitação, bem como aquelas consideradas abjetas, indesejadas e estigmatizadas devido o caráter de identidade ‘destoante’, assumida acerca de uma condição de negação coletiva, imputada para aqueles/as pertencentes ao universo LGBT, que nos termos de Goffman (1982, p. 121)

São essas as pessoas consideradas engajadas numa espécie de negação coletiva da ordem social. Elas são percebidas como incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade; mostram um desrespeito evidente por seus superiores; faltam-lhes moralidade; elas representam defeitos nos esquemas motivacionais da sociedade.

Essa dualidade entre superioridade e inferioridade pode ser aludida à relação de hierarquização entre sexualidades e identidades de gênero desejáveis, e aquelas sancionadas a uma subalternização da dinâmica social. Essa relação hierárquica que tem como consequência a reprodução de valores dominantes e hegemônicos, incutidos nas formas mais elementares de viver no meio social, se apresenta também na lógica dos aparelhos ideológicos do Estado, como no contexto da escola, por meios dos/as sujeitos/as que lá compartilham e manifestam suas práticas e discursos, muitas vezes, conduzidos por uma racionalidade interna de vigilância, controle e disciplina de quais comportamentos são aceitáveis, ao tempo que são interpelados/as a manterem um condicionamento que não escape às normas sociais, cujas práticas endereçadas aos/as transgressores/as, perpassam a violência em suas formas diversas, a saber, xingamentos, gestos, piadas e chacotas (FAZANO & BRAGA, 2013; FOUCAULT, 2017; LOURO, 2016; SIMÕES, 2009).

⁹ O relatório do grupo gay da Bahia, aponta que somente no ano de 2016, 340 pessoas foram mortas por “LGBTfobia”, o que indica um assassinato a cada 28 horas.

Dessa maneira, esses ensejos relativos à sexualidade possibilitam compreender as desigualdades que ainda vigoram e perpassam os espaços de socialização e sociabilidades na formação dos/as sujeitos/as, a exemplo da escola, lócus de investigação dessa pesquisa a respeito das práticas discursivas dos/as estudantes acerca das vivências de gênero e da sexualidade, para compreender os significados que circundam nos intramuros desse universo e que anunciam negligências e disparidades com estudantes mulheres e estudantes LGBT. Assim, por um lado, os dados revelam uma ideia que não vincula a sexualidade a um fenômeno social e/ou uma construção histórica (LOYOLA, 1999), e que estão associadas a uma dimensão biológica e naturalizada, por outro lado, os/as entrevistados/as anunciam a sexualidade para além dessa perspectiva, ao demonstrarem as relações conflituosas, bem como a prevalência das mais diversas violências, discriminações e desigualdades nas relações de gênero e sexualidades nesse espaço.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESCORTINANDO A (RE)PRODUÇÃO DE (DES)IGUALDADES

A escola é um espaço social dinâmico e plural no sentido das relações sociais que se realizam, ora marcada por fortes interações, ora por sérios conflitos. Uma das principais instituições sociais básicas e responsáveis pelos processos educativos formais e de construção da cidadania dos/as sujeitos/as que a integram o que, a priori, remete a pensar esse espaço como promotor de igualdade e diversidade (DAYRELL, 1996).

Todavia, não se trata de um contexto homogêneo e nem harmônico, considerando a pluralidade e diversidade de sujeitos/as e relações que o compõe. Nesse sentido é também um espaço contraditório e, como tal, pode ser marcadamente desigual e carregado de violências, discriminações e preconceitos que culminam em desigualdades sociais, particularmente aquelas relativas a gênero e sexualidade que, por sua vez, podem assinalar a reprodução de valores e normatividades tradicionais e corromper noções atreladas à igualdade, garantia de direitos e exercício da cidadania.

Levando em consideração a amplitude e importância que a discussão sobre violência contra mulheres e pessoas LGBT vêm adquirindo nas últimas décadas enquanto violação de direitos sofridos por essas pessoas, acredita-se ser imprescindível refletir sobre essas discussões nas instituições básicas, a exemplo da escola onde se espera que estejam presentes, ou porque são socializadas e vivenciadas nesse espaço ou porque fazem parte do conteúdo e processo educativo, constituindo-se, assim, como locus importante de construção, desconstrução e reconstrução das relações de gênero e vivências das sexualidades.

Nesse capítulo pretende-se discutir a escola pública e o sistema de ensino integral, bem como fazer uma apresentação da escola que serviu de locus para essa investigação. Tem-se uma discussão que norteia a prevalência do quadro de desigualdades, discriminações e violências que incide sobre estudantes mulheres e LGBT, fazendo referência às concepções tradicionais de gênero e ao ideal de normatividade atrelado à heterossexualidade, ainda presentes nesse espaço. Destaca-se, ainda, uma discussão que envolve as juventudes plurais e as políticas de reconhecimento e discussões referente à temática de gênero e sexualidade, ressaltando alguns obstáculos que impedem uma abordagem ampla, cuidadosa e pormenorizada no contexto escolar.

2.1 A escola pública, o sistema de ensino integral e o lócus de investigação

Situar historicamente o percurso da educação, especialmente se tratando da escola pública, significa associar as implicações e tramas político-sociais que perpassavam no contexto brasileiro, bem como as disputas ideológicas que estavam relacionadas à garantia ou não do acesso gratuito a esse sistema de ensino. Essas disputas, conforme elucida Bittar & Bittar (2012), estavam colocadas por meio de interesses divergentes que atravessavam o Brasil a partir da década de 1930, onde de um lado, tinha a Igreja Católica e os setores considerados mais conservadores na tentativa de manter uma hegemonia na política nacional da educação; e de outro, os setores progressistas apoiando a Escola Nova, aderindo a uma proposta de educação pública para crianças e adolescentes com idade entre sete e quinze anos. Durante décadas, esses debates ilustraram o cenário brasileiro sem que houvesse de fato um sistema nacional de escolas públicas que democratizasse o acesso gratuito para todos/as.

No que tange às escolas públicas brasileiras, essas sofreram mudanças estruturais e começaram a se expandir a partir de políticas educacionais. Essa ascensão, segundo Bittar & Bittar (2012), se deu devido aos interesses do plano econômico, pautado num modelo de sociedade urbano-industrial que teve como finalidade transformar a escola pública brasileira na possibilidade de viabilizar um nível de escolaridade mínimo a fim de atingir o “Brasil potência”. Ao tempo que houve expansão quantitativa das escolas públicas, houve também uma desproporção em termos qualitativos, uma vez que o crescimento em larga escala não esteve atrelado a um padrão de qualidade dessas escolas.

Todavia, conforme menciona Andrade (2015) esse modelo estava diretamente vinculado aos interesses voltados para o capital industrial, de forma a atender à política econômica, relacionada principalmente na garantia de mão de obra para o país, uma proposta ligada estritamente ao modelo capitalista moderno na relação com o mercado, direcionado principalmente para atuação dos/as pobres, como uma forma de deter a manutenção e o controle social desses/as excluídos/as do processo de produção. Esse modo de organização, que segregava os conhecimentos dirigidos para a elite e para pessoas das camadas populares, foi duramente criticado pelo “Manifesto da Escola Nova”, uma vez que se fazia necessário, sobretudo, construir um ideal de escola democrática, na medida em que propiciasse atenuar o quadro de desigualdades sociais e romper com um modelo baseado numa formação intelectual para a elite e uma formação técnica para as camadas populares (ANDRADE, 2015).

Retratar, pois, a escola pública, transcende a esse modelo direcionado à mão de obra, de formação técnica e mercado de trabalho, à proporção que se tem como norte, além do acesso gratuito como uma forma de democratização do ensino, a projeção de uma formação que seja voltada para o exercício da cidadania durante o processo que envolve as três etapas da educação básica, conforme ressalta as Orientações Curriculares Nacionais- OCN's (BRASIL, 2006). Com base nisso, ao discorrer sobre o ensino médio, considerando ser a juventude o público entrevistado nesse estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, dentre algumas finalidades, elenca como metas nos incisos II e III do artigo 35 a serem alcançadas nessa etapa:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 2016, p. 14).

Levando em consideração o objeto de estudo, cabe então problematizar em que medida os sujeitos/as que integram a escola vêm promovendo essa formação para a cidadania, bem como potencializando uma formação ética e de pensamento crítico, já que o cenário encontrado na escola investigada demonstra a presença das mais diversas discriminações e preconceitos, inclusive por parte do quadro docente e gestão da escola, onde é perceptível, seja através dos gestos de ojeriza manifestados em relação aos/as estudantes LGBT, seja pelas práticas de violências simbólicas que acometem as alunas pela condição de serem mulheres, a (re)produção de práticas que vão na contramão de um exercício da cidadania, sinalizando uma incongruência e descompasso no que se refere ao artigo 3º da LDB nos pontos que abordam: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; X – valorização da experiência extraescolar e ação da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2016, p.8).

A escola que serviu de lócus para essa pesquisa atende estudantes do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano), nos turnos manhã e tarde, funcionando através do sistema de ensino integral desde o ano de 2009. Esse sistema de tempo integral voltado para a educação básica foi idealizado através do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto Presidencial nº 7083/2010, visando melhoria na aprendizagem através da ampliação do tempo de crianças, adolescentes e jovens na escola pública. Conforme o parágrafo 1º do artigo 1º do mencionado decreto, é considerado educação integral

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Em vista disso, os princípios da educação integral estão divididos em sete incisos do artigo 2º do decreto presidencial nº 7083/2010, no âmbito do Programa Mais Educação, a saber

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Desse modo, considerando os princípios acima sistematizados, retratar esse sistema de ensino significa pensar além da carga horária extensa vivenciada na escola, incluindo atividades idealizadas e operacionalizadas nesse espaço educacional, levando em conta os/as estudantes nele inserido, bem como a projeção de oportunidades capazes de promover aprendizados significativos e emancipatórios (GONÇALVES, 2006). Além de um espaço com necessidades em termos de uma estrutura adequada para atender uma demanda de alunos/as, há também a necessidade de ser um espaço pautado em relações democráticas entre os/as sujeitos/as que lá convivem, pois segundo Gonçalves (2006, p. 132)

[...] a relação existente entre dirigentes, professores, educandos e familiares (comunidade educativa) pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades, opiniões e sugestões sobre a forma de organização do espaço escolar, espaço esse que é comum a todos. E o que é comum a todos é, na realidade, um espaço que tem uma função educativa, que promove aprendizagens significativas, não para a vida futura e adulta das crianças e jovens e, sim, para a vida que é vivida no aqui e agora do ambiente escolar. O momento de escolarização não se dá à parte da vida,

portanto, ele só poderá se realizar, ao se constituir num espaço vivo e pulsante para todos os envolvidos.

Assim, esse sistema tem como uma de suas propostas básicas a atuação da escola de forma mais eficaz através do seu papel sócio integrador (CAVALIERE, 2002), de modo a garantir não somente o acesso, mas a permanência de crianças e jovens desde os primeiros anos do ensino fundamental até a finalização da vida escolar básica. Essa concepção de ensino integral, como chama atenção Gonçalves (2006), tem como propósito levar em consideração os/as alunos/as enquanto sujeitos/as através da sua condição multidimensional, de modo a agregar durante a vivência na escola, bem como no processo de ensino-aprendizagem, além de uma dimensão cognitiva, compreensões de sujeitos/as detentores/as de afetos e que são imersos/as num contexto de relações diversas. O sujeito/a multidimensional é ainda, como acrescenta Gonçalves (2006, p. 130) “um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas”.

Além da importância de compreender as teias de relações que deveriam na prática dar sentido ao espaço escolar, é interessante também perceber as particularidades que circundam seu entorno, as caracterizam e remetem a sua dinâmica, a fim de olhar os/as sujeitos/as e a escola na sua integralidade. Em vista disso, há que se dizer que essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Teresina-PI, localizada na zona leste da cidade. Está situada num bairro de classe média alta, tradicionalmente considerado privilegiado e de intensa movimentação, visto que no bairro e nos arredores da escola é composto por shoppings, faculdades, grandes redes de supermercado, universidade federal, igrejas, escolas da rede privada e pública, hospitais, clínicas, farmácias, lojas de comércio diversas, rede de restaurantes, bares e pubs que funcionam à noite fazem dessa zona e, especificamente, do bairro, um espaço de grande movimentação.

A escola funciona através de um turno estendido que vai de sete horas e trinta minutos da manhã às dezesseis horas da tarde¹⁰ para docentes, funcionários e discentes, onde os dois primeiros ganham uma gratificação de novecentos reais em termos salariais por trabalharem de forma exclusiva nesse sistema de ensino. Nesse sistema, as atividades desenvolvidas na escola variam conforme o turno, geralmente pela manhã

¹⁰ A carga horária diária na escola é de 8 horas e 30 minutos, totalizando cerca de 42 horas e 30 minutos semanais de atividades.

são realizadas aulas com conteúdos próprios das disciplinas, e no turno da tarde são realizadas atividades que visam despertar a dimensão lúdica, criativa, emotiva dos/as discentes, como dança, jogos, capoeira, teatro, música, dentre outros. Os/as estudantes fazem duas refeições diariamente na escola (lanche e almoço).

Dessa forma, possibilita-se não só o acesso, mas a permanência de crianças e adolescentes por mais tempo na escola, de modo a evitar a evasão escolar ao tempo que propõe certa inovação nesse modelo de ensino-aprendizagem, com atividades e pedagogias diferenciadas quando comparado ao sistema regular ou tradicional de ensino. Todavia, se observa que as condições, em alguns aspectos, são problemáticas ao tentar viabilizar de forma eficiente esse sistema de ensino. Apesar da escola dispor de razoável estrutura física, alguns aspectos acabam por comprometer as condições desse sistema, a exemplo da ausência de espaços para repouso e descanso para docentes e discentes após o horário do almoço, e mesmo a ineficácia de atividades lúdicas no turno da tarde, uma vez que as atividades do turno da tarde acabam se restringindo a uma espécie de reforço das aulas ministradas no período da manhã. Além disso, algumas vezes, observou-se a escassez de lanches que impediram a permanência dos/as discentes durante o dia na escola, sendo os/s alunos/as liberados em um dos turnos. A biblioteca, apesar de ser um espaço com muitos acervos e propício para estudos em grupos e/ou organização de atividades, devido a problemas técnicos, esteve temporariamente inacessível aos/as discentes.

Os/as discentes que estudam nessa escola, em sua maioria, provêm dos bairros circunvizinhos, o que caracteriza essa comunidade escolar como mista, conforme elucidado no Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado em 2018. O termo se dá porque essa escola atende a uma demanda que abrange crianças e jovens de vários bairros da zona leste da cidade, desde aqueles situados mais distantes, até aqueles bem próximos da escola. Essa instituição de ensino possui ônibus escolares que pegam os/as alunos/as no turno da manhã para levar a escola, e retornam ao final da tarde para deixá-los/as próximos as suas residências. É uma escola bastante reconhecida e muito procurada na região e um dos motivos da grande demanda por vagas se deve ao desempenho positivo em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Do ponto de vista estrutural, a escola detém um aparato considerado bom, se comparado com outras escolas públicas, tanto de regime regular quanto de sistema integral de Teresina. O colégio possui 11 (onze) salas de aulas, todas bem equipadas, com ar condicionado, mesas e cadeiras para os/as alunos/as, mesa para professores/as,

apagadores, pincéis e lousa, todos em bom estado de uso, 01 (uma) sala de orientação, 01 (um) laboratório de ciências, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de professores/as, 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE, 02 (dois) banheiros femininos, 02 (dois) banheiros masculinos, 01 (um) refeitório amplo onde os/as alunos/as lancham e almoçam, 01 (uma) biblioteca e 01 (um) pátio extenso; não possui quadra poliesportiva, as atividades de educação física ocorrem na entrada da escola, em uma área ao ar livre e com um espaço considerado pequeno, onde as atividades são improvisadas junto ao professor de educação física e os/as alunos/as, pois não há uma estrutura adequada para os jogos serem realizados, com ausência de suportes básicos para os jogos de futebol, basquete, handebol e vôlei. Nesse mesmo espaço, os/as estudantes costumam conversar e descansar nos bancos após o horário do almoço.

A escola possui um total de 47 (quarenta e sete) funcionários/as atuantes, no qual 22 (vinte e dois) são professores/as, 01 (uma) diretora, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas, 01 (uma) orientadora educacional, responsáveis por reger a lógica administrativa e pedagógica desse espaço educacional, os/as demais funcionários/as se configuram naqueles/as que operam as atividades responsáveis para um bom funcionamento desse espaço, como as secretárias, cozinheiros/as, zeladores, porteiros, vigias e merendeiros/as. O corpo discente é composto por 387 (trezentos e oitenta e sete) pessoas que possuem perfil socioeconômico de classe popular e, em menor quantidade, alunos/as de classe média.

Um dado importante, levando em consideração que um dos aspectos do estudo em questão perpassa também os mecanismos acerca da existência ou ausência de diálogos no contexto escolar sobre a temática de gênero e sexualidade, atrelando a um cenário onde as violências se fazem presentes de diversas formas, diz respeito ao recorte geracional dos/as professores/as que atuam nesse âmbito, já que na diretriz para formação de professores/as há somente indícios que haverá uma legislação específica que estabelece essas noções relacionadas às relações de gênero. Levando em consideração isso, atrelado a uma necessidade quase que emergente para suscitar debates, aulas, palestras e discussões afins, o perfil geracional de professores/as varia entre 35 (trinta e cinco) a 50 (cinquenta) anos de idade, sendo a maioria na faixa dos 50 (cinquenta) anos, o que possivelmente seja um indicador das dificuldades na abordagem dos eixos temáticos relativos à gênero e sexualidades em sala de aula, considerando a possibilidade de provavelmente carregarem consigo valores mais conservadores, provenientes de suas vivências em tempos mais tradicionais.

2.2 Escola, gênero e sexualidade: discutindo a (re)produção de (des)igualdades

A escola é um espaço permeado de simbolismos e de relações diversas que operam entre sujeitos/as que compartilham, mas também dividem e divergem sobre ideias, valores, práticas e singularidades, configurando-se como um espaço carregado de peculiaridades e dinâmicas que lhes são próprias, ao tempo que congrega aprendizados incorporados em outros espaços de socialização e sociabilidades. Como diz Elias (2008), as relações e os fenômenos sociais transitam em variados contextos através de uma inter-relação imanente, onde lembra que a escola não é uma esfera isolada, mas compactada por grupos de seres humanos que congregam um fluxo intenso de relações, o que faz compreender que a escola, assim como a sociedade, é constituída por estruturas que são exteriores aos indivíduos, entretanto, integradas por eles através de uma teia de interdependência e coparticipação desencadeada através da heterogeneidade de pessoas, de princípios apreendidos e da construção e reconstrução das subjetividades (RIBEIRO, 2013; VEIGA-NETO, 2005).

No entanto, da mesma forma que a escola pode promover igualdade, liberdade e emancipação, ela é também um locus onde as (re)produções das mais diversas desigualdades estão presentes, seja quando corrobora, através dos seus *capitais*, determinada cultura patriarcal ou ideologia dominante, seja quando no processo de ensino-aprendizagem parte do pressuposto ou considera que todos/as são portadores/as dos mesmos *capitais sociais/culturais* (BOURDIEU & PASSERON, 1970; BOURDIEU, 2002), o que viabiliza a ocorrência de violências e discriminações daqueles/as que dela fazem parte, sobretudo os/as discentes.

Concorda-se, assim, com Bourdieu (2002) quando é afirmado que a escola tanto pode ser produtora de igualdade como reprodutora das desigualdades de gênero, dependendo da maneira como introjetam valores, saberes e práticas experienciados ao longo da trajetória de vida através dos diversos processos sociais dos quais participam, como aqueles próprios da escola. O problema se constitui quando essa produção/reprodução de práticas, via *habitus*, gera desigualdades e preconceitos pelas diferenças observadas. Desse modo, é relevante pensar como são produzidas essas diferenças e quais consequências as mesmas acarretam sobre a vida das pessoas que compartilham deste espaço, em especial aqueles/as que historicamente foram, e ainda são associados/as a uma condição de marginalidade (LOURO, 1997).

Neste estudo, a ênfase atribuída a esse espaço permeia a lógica das relações desgastadas, conflituosas e desarmônicas, ocasionadas pelas manifestações expressivas das diversidades relativas à gênero e sexualidades no âmbito escolar onde, conforme os dados coletados nessa pesquisa, as expressões corporais, verbais e afetivas são repreendidas, podadas e, assim, responsáveis por discriminar, violentar e desigualar na medida que demarcam as práticas baseadas em valores bem quistos e convenientes para determinado ideário de sociedade, muitas vezes encobertas simbolicamente pelas brincadeiras, piadas, banalização, ironia, silêncio e por condutas que, supostamente, “corrigem” aqueles/as pervertidos/as, considerados/as errados/as e infratores/as da moral e dos bons costumes.

A escola é um campo, ao modo de Bourdieu (1989), posto que é uma estrutura social pautada sob relações objetivas e onde os agentes sociais estão em constante interação e conflito, assim sendo, também é uma área de disputas e de conflitos, permeada por um conjunto de princípios que rege o comportamento desses sujeitos/as advindos de forças exteriores, a exemplo de outros campos estruturados, estando, portanto, conectada com outras dimensões/instituições sociais que percorrem a formação social dos/as sujeitos/as (BOURDIEU, 1989; SANTOS & ORNAT, 2017).

Considerando que os/as sujeitos/as (discentes, docentes e corpo funcional) integrantes da escola pesquisada apresentam-se, em parte, regidos/as por uma lógica de valores predominantemente normatizadores, reguladores e fincados na heterossexualidade como modelo ideal de vivenciar a sexualidade, acabam projetando, através de suas práticas cotidianas, também os comportamentos considerados ideais e que podem ser demonstrados e compartilhados em público, a exemplo do espaço escolar. Assim, estudantes homossexuais, bissexuais e lésbicas que ocupam esse recinto e desejam manifestar suas sexualidades, muitas vezes, são censurados/as para que não falem e nem demonstrem suas relações afetivas a fim não só de preservarem a imagem da escola, mas também não incentivarem os/as colegas a fazerem o mesmo. Observa-se nisso uma tentativa de negligenciar a existência desses/as sujeitos/as na escola.

Essa recusa em reconhecer a pluralidade e heterogeneidade dos/as sujeitos/as é desconhecer a própria dinâmica e transformações pelas quais vem passando a sociedade atual, que há décadas advoga por liberdade e igualdade de direitos, é, também, certo descompasso entre a escola e a juventude que dela faz parte, ou seja, o que esses/as jovens pensam, fazem, gostam e como vivem. Dessa maneira, se pode afirmar que a escola se torna um espaço marcadamente contraditório, ou como classifica Martins (2013), “um palco de contradições”, uma vez que as subjetividades, identidades e o

próprio reconhecimento dessa pluralidade são omitidos, reprimidos, e/ou invisibilizados, na medida em que a própria escola, ao ser considerada base formadora para o exercício da cidadania, de modo a promover práticas educativas e inclusivas, no intento de democratizar e propagar a igualdade de direitos e o respeito pelas diversidades, desiguam e discriminam, acentuando ainda mais a discrepância de possibilidade de ser um espaço democrático.

Contrariamente ao que diz Martins (2013) sobre o significado de cultura, se tem novamente a evidência desse paradoxo no contexto escolar, no sentido de que parte daqueles/as que compõem a escola parece pensá-la de forma monolítica e estática, ao não tratar de forma igual e muitas vezes negar as diferenças no que se refere a norma tradicional que está tanto em parte do corpo funcional, mas também em parte dos/as próprios alunos/as. Sendo assim, se confirma o que Martins (2013, p. 256 e 257) diz a respeito das diferenças no espaço escolar, ou seja, as subjetividades e identidades são construídas por caminhos diversos e contraditórios, pois segundo este autor:

Vale ressaltar que os aspectos culturais - em suas mais variadas dimensões - envolvidos neste processo são de vital importância, pois a partir deles temos condições de desvelar as políticas de construção de identidade que circunscrevem o cotidiano escolar. Nesta perspectiva, entendemos cultura não como algo monolítico, estático e imutável, mas sim como um lugar de fronteiras múltiplas e heterogêneas, onde diferentes histórias, linguagens, vozes e experiências combinam-se com diversas relações de poder e privilégios. Além disso, entendemos que a questão das diferenças (seja no âmbito social ou escolar) implica no reconhecimento de que as subjetividades se constroem no contexto da multiplicidade, ou seja, as subjetividades e identidades são construídas por caminhos diversos e contraditórios.

Assim, o processo de educação, durante um longo trajeto histórico, foi experienciado mediante um aspecto segregado se tomar como referência o gênero. Ao rememorar esse contexto, não é surpresa se deparar com o quadro de desigualdades vivenciadas no próprio acesso ao sistema escolar, na forma de educação e nas atividades desempenhadas de forma distintas entre homens e mulheres. O modelo idealizado no decorrer do processo de socialização para ser inserido/a em sociedade e tornar-se um/a verdadeiro/a cidadão/ã, perpassava a gentrificação de papéis sociais; as meninas eram direcionadas a executarem atividades diretamente relacionadas aos afazeres da casa e do espaço privado, de maneira que adquirissem habilidades para cozinhar, lavar, passar e cuidar, deveriam ser prendadas a fim de servirem os/as demais membros da família. Já os meninos eram potencializados a exercerem sua virilidade e “ser homem” através das ocupações no mundo do trabalho, na esfera pública e nas atividades consideradas mais valorizadas (ARIÉS, 1981; DAMATTA, 1986; LOURO, 1997).

Embora esse modelo tenha, em certa medida, sido superado, parece prevalecer ainda na sociedade e, particularmente, no contexto escolar, uma espécie de separação de gênero que denota uma marca distintiva a cada sujeito/a, como aborda Louro (1997). Refletir essas desigualdades a partir de um olhar mais contemporâneo incide em repensar como as discriminações, as violências¹¹ e as problemáticas que afetam a integridade humana, principalmente aquelas referentes às mulheres e pessoas LGBT se fazem presentes e acentuam as disparidades dessas relações no espaço escolar, fomentando em (re)produção de preconceitos, violências e homofobia¹² (SIGNORELLI & WANZINACK, 2016; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Conforme situa Castanheira e Ribeiro (2016), a sociedade (re)produz uma série de discursos normatizadores, projetando para as instituições sociais a continuidade do controle sobre os/as sujeitos/as, de maneira que haja uma propagação desses discursos, tornando-os verdades abrangentes para indivíduos múltiplos. Coaduno com as ideias das autoras quando afirmam que a escola é também uma instituição marcada pelo controle, considerando que segrega, classifica e fabrica verdades sobre os/as sujeitos/as, assim como também percebem Louro (1997) e Foucault (2017). As escolas são, portanto, verdadeiras “maquinarias em permanente estado de alerta” (FOUCAULT, 1984, p. 30) que permutam entre um vigiar e normatizar aqueles/as que escapam a normalidade, enquadrando-os/as no desvio, no abjeto e inabitável (CÉSAR, 2009; MISKOLCI, 2012; 2014; BUTLER, 2016).

Um estudo recente acerca do ambiente educacional no Brasil¹³ no tocante às experiências de alunos/as lésbicas, gays, bissexuais e trans, atestou um elevado índice de violências nas suas trajetórias escolares. Tal estudo, realizado com discentes entre 13 e 21 anos de idade, demonstrou que aproximadamente 73% foram vítimas de algum tipo de violência, desde aquelas que envolvem os insultos e agressões verbais rotineiras, como aquelas mais agravantes, manifestadas via violência física. Essa estatística

¹¹Concebe-se como violência todas as manifestações de hostilidade, constrangimento e discriminação que se manifestam para além daquelas que envolve as agressões físicas, sexuais e verbais, mas também aquelas simbólicas, muitas vezes enviesadas pela linguagem, brincadeiras e pelos gestos externados em público e no privado, encobertos por desprezo, chacota, repulsa e rejeição.

¹²Segundo Figueiró (2007), a homofobia diz respeito a uma aversão e/ou horror em relação às pessoas LGBT, de forma que costuma ser manifestada através de atitudes discriminatórias e, muitas vezes, por agressões. No entanto, vale ressaltar que o movimento LGBT categorizou nomenclaturas específicas para fazer referência as especificidades das violências referendadas às lésbicas, bissexuais e trans, denominando de lesbofobia, biofobia e transfobia (SIGNORELLI & WANZINACK, 2016).

¹³Os dados mencionados são do relatório da Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, realizado no ano de 2015 e publicado em 2016, por meio da Secretaria de Educação de Curitiba/PR. Tal relatório foi produzido através da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (AGBLT), em parceria com a: Fundación Todo Mejora, Chile; Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN) EUA; Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Paraná - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros.

evidencia as formas de violências que acometem estudantes LGBT, demonstrando como a escola pode ser um espaço carregado de práticas discriminatórias, ou um cenário que pode operar formas moldadas de “ser masculino” e “ser feminina”, através de um processo simbolicamente violento que reafirma visões hegemônicas e restringe outras formas de vivenciar os gêneros e as sexualidades, conforme Miskolci (2014). Similar a essa situação, afirma-se que também foram encontradas discriminações e violências contra estudantes mulheres e LGBT na pesquisa empreendida em uma escola pública de Teresina, em discussão.

As violências no tocante a gênero e sexualidades não são, portanto, uma realidade distante da escola. Parecem comuns e frequentes nesse espaço, segundo Lins; Moura & Escoura (2016), situações em que as meninas, pelo fato de serem mulheres, estão em desvantagens e tem seus direitos omitidos e/ou minimizados, tornando a escola um lugar que ratifica a manutenção da reprodução de desigualdades, operando através de práticas e discursos hierarquizados dos gêneros e das sexualidades, discriminações contra mulheres e LGBT, sendo a homofobia também um dos exemplos notórios das manifestações de violências daqueles/as que subvertem a heteronorma (QUEIROZ, 2007; FERREIRA; SCHERER; AGUINSKY, 2012).

Em relação às representações sociais de gênero, especialmente referente às mulheres e as atribuições a elas conferidas, intermediadas e consentidas pela ótica da diferença via demarcação biológica, são transformadas em desigualdades que se apresentam de várias formas (BOURDIEU, 2002). No cotidiano escolar essas demarcações também estão presentes, seja no processo de aprendizagem, reforçando estereótipos de gênero, seja nas atividades rotineiras como a educação física, as relações afetivo-sexuais das meninas, por vezes, consideradas destoantes, ambas situações circunscritas por uma segregação de práticas generificadas, que coloca as mulheres numa situação de desprivilégio, incapacitação e subordinação (SOUZA, 2004).

O que passa a prevalecer nos intramuros do espaço escolar é um reforço da legitimação de determinada normatividade correspondente a um padrão de gênero simbolicamente presente nos arranjos sociais, como explana Connell & Pearse (2015). Ao passo que essa ordem simbólica é reafirmada, a possibilidade de produção de violências que acarreta em desigualdades atinge aqueles/as que integram a dinâmica desse espaço, especificamente mulheres e LGBT, sujeito/as mencionados/as nas práticas discursivas e alusivas no presente estudo (SOUZA, 2004).

Sendo a contemporaneidade marcada pela relatividade, pluralidade de indivíduos, práticas e discursos, torna-se ultrapassado o discurso que os categorizam e

as distinções conservadoras que lhes são feitas. Nesse sentido, Louro (2003, p.51) lembra que é preciso um esforço e atenção contínua às estratégias que são postas cotidianamente na tentativa de garantir identidades apontadas para uma normalidade, assim como todas as formas culturais a ela associadas que são mobilizadas para atestar as identidades diferentes e aquelas que buscam superar o medo provocado pelas identidades excêntricas.

Ao representar a vida cotidiana dos/as sujeitos através dessas normas socialmente concebidas, determinadas atribuições passam a entrelaçar uma complexidade de produção de sentidos e significados e, assim, tornam-se cristalizadas as relações desiguais nas esferas sociais, como observa Loiola (2001). A condição de marginalização que ainda é alocada à homossexualidade, ou seja, numa posição de subordinação em relação à heterossexualidade, é um dos demonstrativos de como as desigualdades estão sendo operadas no âmago social. Isso decorre, especialmente, devido a uma culpabilização atribuída aos indivíduos que vivem e manifestam sua sexualidade, ao passo que a sociedade, dividida em guetos, ainda não concebe as diferenças, nem mesmo a abertura para novas e plurais possibilidades de vivenciar os gêneros e as sexualidades (LOIOLA, 2001). As práticas discursivas ganham, dessa forma, uma produção de significados e sentidos diversos, e quando externadas podem coadunar com valores e ideologias hegemônicas que, segundo Loiola (2001, p. 78):

[...] Se proliferam produzindo sentidos e significados, regulando e fixando identidades, definindo lugares para cada indivíduo e até fortalecendo posições de superior e inferior- produz-se as desigualdades [...] A cultura vai dinamizando o cotidiano dos indivíduos a partir de normas institucionalmente estabelecidas e, tradicionalmente, passadas para as novas gerações. Os papéis sociais são definidos neste complexo de produção de significados/sentidos, cristalizando relações de poder em todas as esferas da sociedade.

Dessa forma, as práticas e discursos ganham espaço e vão proliferando sentidos e significados, bem como marcam lugares de cada indivíduo e, portanto, podem ser produtoras de desigualdades. No ambiente escolar, isso requer um olhar mais crítico, reflexivo e disposto a desconstruir essas noções que configuram esse espaço de sociabilidade e ultrapassa gerações, visto que não são somente estudantes, mas também uma gama de pessoas integrantes desse lócus (docentes, discentes e funcionários), reproduzem práticas incitadoras de violências.

A partir das questões aqui discutidas, é possível descortinar como determinadas práticas validam concepções regulatórias que marginalizam, desigualam, discriminam e violentam sujeitos/as. Essas ações que menosprezam e desqualificam, comumente pronunciadas através de piadas e brincadeiras atreladas às gozações e aos insultos,

fomentam para que esses/as jovens gays e lésbicas sejam reconhecidos como desviantes ou indesejados/as (LOURO, 1997). Tudo isso se configura através de dispositivos que permeiam a lógica interna do espaço educacional, como diz Foucault (2017), conduzindo através da vigilância e do disciplinamento o controle dos corpos, da sexualidade e da própria forma de se comportar nesse espaço, com a presença intermitente de figuras panópticas com o intuito de fiscalizar quem não corresponde a um ordenamento desejado e legitimado socialmente. Esse controle sobre os corpos femininos e aqueles que rompem com a heteronormatividade objetiva manter determinados interesses coletivos e reproduzir valores conservadores que atestam a presença de um modelo único de viver os gêneros e a sexualidade, configurando através de mecanismos, sejam eles sutis ou manifestos, verdadeiras “correções” que encaminham para uma pedagogia dos gêneros e das sexualidades (LOURO, 2007; MISKOLCI, 2014).

Desse modo, se faz relevante pensar que a escola se configura como uma instância social fundamental na formação dos/as sujeitos/as, contudo se trata de uma estrutura social complexa, carregada de subjetividades, multiplicidades, vivências, trocas e experiências diversas. É um espaço sociocultural, uma dimensão da realidade social, conforme Dayrell (1996), pautado em relações sociais e culturas, devendo ser compreendida por meio de um olhar apurado, de modo que envolva seu fazer cotidiano e dos/as sujeitos/as que integram esse espaço.

2.3 Juventudes plurais no espaço escolar

Levando em consideração que a pesquisa aqui realizada abrange alunos/as do ensino médio, torna-se imprescindível incluir as juventudes na presente análise, considerando que essa categoria analítica, antes invisibilizada até mesmo nas abordagens teóricas, engloba marcadores sociais relevantes nesse contexto em discussão, ao tempo que possibilita identificar as juventudes inseridas nos intramuros da escola, contemplando elementos que ajudam na identificação da condição juvenil que incluem questões relativas à raça e etnia, classe social, gênero, sexualidades e as próprias vivências singulares de cada indivíduo. Contemplar essas relações juvenis que se constituem e são consolidadas no espaço escolar de diversas formas, especialmente sob a ótica das desigualdades de gênero e sexualidades se tornam importantes, sobretudo quando se considera que a escola é um reflexo e extensão da sociedade, das vivências e da (re)construção das identidades.

No decorrer da trajetória histórica, a categoria juventude não estava atrelada a uma etapa visivelmente demarcada, tampouco extensiva. No Brasil, pelo menos até a década de 60, o termo condição juvenil restringia-se a uma parcela específica da sociedade, envolvendo apenas aqueles/as jovens escolarizados de classe média. De fato, retratar nos estudos essa categoria como marco analítico, implica delinear seu surgimento a partir dos contextos social, político e econômico que foram responsáveis por dar contornos mais nítidos a essa categoria, bem como as contribuições advindas de estudiosos/as que se voltaram para esse ramo do conhecimento (ABRAMO, 2008).

Sob uma ótica sociológica, no qual este estudo é pautado, o “surgimento” da juventude está associado à sociedade moderna ocidental, como uma etapa que circunscrevia uma preparação para as transformações nas formas de viver em sociedade, com ênfase nas atividades voltadas para a produção e complexidade das relações sociais resultante da sociedade industrial. Assim, a juventude estava associada a um momento de preparação para a fase adulta, de modo que os/as jovens vivenciavam o contexto da escola ao tempo que se preparavam para futuramente executar o trabalho. Tais elementos, conforme Abramo (2008) eram considerados centrais para pensar a condição juvenil.

Levar em conta os aspectos mencionados acima implica destacar a necessidade de pensar as juventudes para além de uma espécie de adiamento e/ou suspensão de determinadas atividades, uma vez que pensar as juventudes requer refletir de forma extensa seu processo, que resgata uma dimensão não só da vida pessoal, mas também daquelas correlatas à dimensão social, tais como sexualidade, trabalho, participação cultural, política, dentre outros recortes significativos que vão além de uma preparação para a vida adulta.

Considerando isso, se faz importante pluralizar o termo juventude, no sentido de trabalhar essa categoria na sua abrangência, não deixando esvaír as diferenças e desigualdades que atravessam e conglomeram vários grupos sociais, ancorada em experiências e significações diversificadas, conforme Abramo (2008). É importante dizer que as juventudes são partes integrantes de um processo mais alargado de constituição social dos/as sujeitos/as, ao tempo que denota singularidades nas experiências de cada jovem, acerca disso e do que constitui esse momento Dayrell (2007, p.158-159) acrescenta que,

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados

constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes.

O reflexo dessas diversidades e diferenças, no tocante às juventudes, estão inseridas em diversos espaços, inclusive naquele relativo à escola, onde os/as jovens costumam demonstrar de diversas maneiras, atitudes e hábitos as formas de vivenciarem esse momento da vida que é particular, mas integrado em grupos sociais, corroborando tanto na construção das suas singularidades, como no que há de comum, de coletivo, enquanto identidade de grupo. Há, todavia, uma espécie de rotulação acerca dos/as jovens no sentido de como devem ser e se (com)portar em termos dos padrões preestabelecidos que, por sua vez, culminam numa visão homogênea e moldada tradicionalmente dos/as jovens. Tal entrave, em especial associado ao contexto da escola, pode ser um dificultador na percepção das especificidades de cada um/a, seja pela sua identidade, orientação sexual e as formas de vivenciar seu gênero, já que esse é um dos momentos, fases da vida de desconstrução e reconstrução do gênero e da sexualidade (COSTA, 2010; LOIOLA, 2001).

Isso pode explicar as dificuldades que muitos jovens encontram de se expressar a partir das suas maneiras de ser/estar/agir no cotidiano escolar, pois segundo Costa (2010), os sistemas educacionais, de modo geral, detém fragilidades quanto ao diálogo com os/as jovens, de forma que não atendem as manifestações juvenis, gerando conflitos e obstáculos em lidar com as diferenças, especialmente a diversidade em relação ao gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual. Tais dificuldades em entrelaçar diversidade, juventude e escolas são expressas por Carrano (2000) ao enfatizar que, para a escola, a noção de homogeneidade é algo mais desejável à cultura escolar do que uma noção de heterogeneidade, o que pode acarretar em violências (in)visíveis e rotineiras nos intramuros desse espaço.

Flitner (1963) destaca, por meio de uma análise sociológica, a complexidade dos anseios atribuídos pela sociedade aos jovens, fazendo referência a um modelo único, ‘coerente’ e homogêneo de comportamento da juventude, de modo a corresponder a determinados paradigmas sociais repletos de normatizações totalizantes e hierárquicas que são operadas de diversas formas nos espaços de sociabilidades. Isso invisibiliza uma interlocução com os/as jovens que, muitas vezes, são considerados/as transgressores/as de normas socialmente impostas, a exemplo daqueles/as que rompem com o padrão estabelecido da heteronormatividade, sendo acometidos/as por violências físicas e

simbólicas impetradas através de discursos, gestos e práticas que remetem e tem consequências punitivas pelo comportamento inesperado, em conformidade com o que Flitner (1963, p.54) diz ao recordar as normas sociais: “a sociedade força regras estritas de comportamento jurídico, moral, convencional, divide e especializa, torna a vida fragmentária e utilitarista, racionalizando-a até seus últimos recônditos”.

Frente a isso e considerando esse momento marcado por um processo de transição, especialmente no que se refere aos comportamentos, interações, descobertas e o próprio (re)conhecimento das identidades, torna-se significativo saber e debater quais práticas, discursos e conflitos demarcam o espaço escolar, as juventudes e demais sujeitos/as que fazem parte desse lócus. Dentre esses, aqueles de cunho geracional, já que as gerações mais antigas provavelmente trazem consigo valores e moralidades mais conservadoras, ao passo que também podem transmitir esses preceitos engendrados para os/as jovens. Além disso, é notória através dessa configuração, uma relação de hierarquia daqueles/as que ordenam e ditam as regras e daqueles/as que se veem na condição de obediência (LOIOLA, 2001; FILLOUX; CARVALHO; RUSSO, 2010), embora as subversões e resistências também ganhem espaços, contestando tais práticas e respondendo ao lugar de subordinação atribuído. Nessa relação intergeracional, ancorada com a temática da sexualidade e juventude, Loiola (2001, p.72), destaca que:

A sexualidade toma espaço considerável; surgem as mais importantes descobertas do indivíduo como ser que interage nas demais relações sociais. Nesse ínterim ocorrem confrontos de valores, geradores de conflitos entre as gerações jovens e adultas. Saber conviver com esses conflitos é muito difícil, é comum uma imposição da tradição para os mais novos, desembocando numa interação desfavorável para o desenvolvimento dos indivíduos.

Entretanto, os conflitos existentes no que tange ao exercício da sexualidade no espaço escolar, sinalizam para práticas advindas não só das gerações mais antigas, já que também aparece comum às “brincadeiras” encobertas de violências e preconceitos entre os/as próprios/as jovens. Essas situações cotidianas, ao serem associadas a uma “zoação”, se tornam banalizadas entre os/as próprios/as alunos/as, o que imperceptivelmente pode corroborar para acentuar o quadro de desigualdades manifestadas, inclusive através das piadas, nos sorrisos ou no próprio silêncio frente aos acontecimentos de discriminações rotineiras contra estudantes mulheres e LGBT.

As palavras têm significados, atribuem, classificam, nomeiam, demarcam lugares e hierarquizam quais corpos importam. Louro (2016), chama atenção para a banalização e naturalização dos discursos de ódio que já se tornaram rotina; são discursos mascarados de violência, onde a linguagem “por vezes, não se mostra direta e às claras, mas vem encoberta pela piada e pelo riso. A gozação, a brincadeira, a

zombaria circulam quase sem ser notadas. Elas se tornam corriqueiras e, assim, qualquer um pode se sentir ‘autorizado’ a repeti-las” (LOURO, 2016, p. 122).

Discutir questões que vão para além dos muros da escola e que fazem parte da própria realidade sociocultural dos/as sujeitos/as que coabitam esse universo, como gênero e sexualidade, devem também fazer parte da função social da escola que, por sua vez, ainda se apresenta resistente em compreender que tais dimensões fazem parte das relações humanas, da garantia de direitos, do exercício da cidadania e, portanto, da educação escolar. Assim como os silenciamentos, proibições e preconceitos em torno dessas questões na escola se constituem como produção de desigualdades e obstáculos ao exercício de cidadania e democracia.

2.4 Políticas de reconhecimento: discussões sobre gênero e sexualidade na Escola

As políticas de reconhecimento na área da educação tiveram início, no Brasil, no final da década 1990, quando houve uma ênfase nas temáticas que envolviam a diversidade cultural. Proposições sobre o assunto foram então elaboradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)¹⁴, observada a sua relevância social e a necessidade de debater acerca das questões sobre diversidades, dentre elas aquelas relativas a gênero e sexualidade, passando a ser incorporadas através de temas transversais em todas as séries da educação básica (CÉSAR, 2009; 2016; QUADROS & NASCIMENTO, 2015).

Discutir esse assunto no âmbito da educação implica colocar em pauta como a escola tem problematizado, contemplado e discutido sobre essas questões. Em outros termos, saber como os/as profissionais realizam as abordagens para conduzir e intermediar essas discussões e se o fazem sem preconceitos. O diálogo entre escola e estudantes se faz relevante uma vez que o silenciamento ou mesmo as poucas discussões em torno do assunto resulta desconsiderar questões diretamente ligadas às relações sociais e problemáticas que refletem e resultam em desigualdades sociais também presentes no contexto escolar, pois como recorda Miskolci (2014, p. 79), “ a sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos/as sujeitos/as o tempo todo.

¹⁴Segundo Brasil (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem o objetivo de nortear discussões a serem socializadas e discutidas no ambiente escolar, de forma que seja um elemento que fomenta ações na busca por melhoria da qualidade do Sistema Básico de Ensino.

Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar”.

Dessa maneira, as diretrizes curriculares contempladas nos PCN's foram pensadas de forma a abranger critérios relacionados à urgência e abrangência social, bem como compreensão da realidade e participação social, através de temas transversais referentes à contemporaneidade, como gênero e sexualidades, assuntos importantes de serem refletidos e debatidos no ambiente escolar, visando mostrar a pluralidade e respeito às diversas identidades que compõem a sociedade contemporânea, mas também contribuir para modificar discursos e práticas que (re)produzem desigualdades, por exemplo, as violências que assolam mulheres e pessoas LGBT, considerando que a escola também pode ser um lugar de promoção de mudanças, conforme aponta a própria diretriz curricular:

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (BRASIL, 1997, p. 23).

Entretanto, Britzman (2007) chama atenção para a necessidade de se fazer tais discussões de forma detalhada, ampla, cuidadosa e ética ao abordar temáticas como gênero e sexualidade, que requer uma preparação do corpo docente, visto que esse é integrante do processo de ensino-aprendizagem, primordialmente pela transmissão do conhecimento. Há que se ressaltar também o limbo recorrente entre família e escola, duas instituições que tem grande peso na formação dos indivíduos e que dividem as incertezas acerca das responsabilidades pelas discussões voltadas para gênero e sexualidade, corroborando para o distanciamento e recusa por parte das referidas instituições em abordar tais questões. Configura-se, dessa forma, o que Oliveira & Maio (2014) denominaram de “jogo do empurra”, uma vez que essas esferas sociais mencionadas manifestam uma objeção quanto à explanação da temática, quando deveria prevalecer um vínculo de forma a propiciar um diálogo contínuo, democrático, livre de preconceitos e que promovesse a emancipação dos/as sujeitos/as que integram a escola.

Essas dificuldades são ainda mais ampliadas quando se tem questões mais contemporâneas que colocam em ameaça as possíveis discussões de gênero e sexualidade na escola. Uma delas diz respeito aos debates dos últimos dois anos que se intensificou em torno de uma suposta “ideologia de gênero”. O termo equivocado e bastante estigmatizado, vem ganhando repulsa por parte de algumas instituições sociais, dentre essas destacam-se a família, Estado e religião, quando associam veementemente

as discussões dessas questões em sala de aula a uma espécie de apologia da homossexualidade e destruição do modelo tradicional de família.

Uma das repercussões negativas acerca disso, diz respeito à retirada dos termos gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, como eixos de discussão em sala de aula. A medida reflete não só uma aversão aos termos, mas também descaso frente aos inúmeros casos de violência doméstica, feminicídio, assédios moral e sexual, homofobia, lesbofobia e transfobia que culminam em assassinatos de pessoas LGBT pelo país. Embora na BNCC conste uma espécie de habilidade a ser potencializada na área das ciências humanas, com vista a discutir e analisar violências contra pessoas marginalizadas, dentre estas, mulheres e pessoas LGBT, ainda assim, não visibilizar esses eixos pode dar margem para o silenciamento e ocultamento de tais questões de forma sutil e gradativa, o que indica ser um demonstrativo de menor relevância desse eixo temático em comparação a outras discussões conteudísticas.

Concomitante a isso, na formação profissional é visível a fragilidade dos/as professores/as em trabalhar, a partir de uma perspectiva feminista, as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, decorrente de uma formação docente que não contempla ou precariza tais perspectivas críticas, reflexivas e emancipatórias, dificultando a desconstrução de práticas e valores preconceituosos e machistas dos/as docentes que atuarão num espaço marcado por relações humanas bastante plurais e complexas, onde não se pode desconsiderar a presença de mudanças e nem também da reprodução de desigualdades de gênero.

Essa vulnerabilidade na formação, por sua vez, se dá pela ausência na grade curricular de conteúdos e ações voltadas para as discussões sobre sexualidades e gênero nos cursos de formação profissional que, segundo apontam Petrenas; Gonini; Mokwa & Ribeiro (2014), a presença de um debate crítico e assíduo em torno desses assuntos poderia colaborar no combate das violências e de atitudes geradoras de preconceitos que persistem no interior das escolas e, por conseguinte, da sociedade em geral.

Pensando dessa forma e associando aos dados encontrados na escola investigada, permite que se faça essa reflexão em torno de quem são os/as professores/as que estão exercendo o ofício em determinado contexto de ensino, tendo em vista sua formação, especializações ou capacitações, além de levar em conta a geração a qual pertencem os/as docentes que, de certa forma, pode ser um indicador da incrustação de valores tradicionais. Ademais, quando se trata dos eixos que fazem referência sobre a diversidade, gênero e sexualidade, em articulação com as diretrizes de formação de

professores/as, é uma pauta recente na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), junto com o Ministério de Educação (MEC). A resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, sinaliza para um aprofundamento dessas questões no projeto político pedagógico que poderá viabilizar esse diálogo entre formação docente e os eixos relativos às dimensões de gênero e da sexualidade, pois conforme o artigo 3º, parágrafo 6º e inciso VI e parágrafo 3º do artigo 15º da mencionada resolução

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Sendo assim, deve haver uma articulação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e o sistema de educação básica, todavia o que se percebe é uma fragilidade que incide negativamente nas discussões amplas, críticas e reflexivas em salas de aulas das instituições escolares sobre temas que perpassam as relações sociais e condições humanas, fomentando uma negação ou ocultamento desses debates, ou mesmo uma discussão estritamente limitada. É preciso perceber, portanto, em conformidade com Miskolci (2012), que o processo educativo está intimamente relacionado à reprodução social, ao tempo que as aversões e ocultamentos se fazem presentes, de forma direta e indireta, contribuindo para propagar e reiterar formas e valores que (re)produzem diversas desigualdades.

Não obstante, algumas ferramentas que auxiliam as práticas docentes e que fazem parte do cotidiano escolar podem ser exemplos de manutenção das desigualdades de gênero. Louro (1997) destaca que é oportuno refletir e questionar algumas dessas ferramentas e como isso afeta na prática pedagógica, a exemplo dos currículos, linguagem, normas, técnicas de ensino, avaliações e os próprios materiais didáticos que não só marcam as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, como também produzem essas distinções (LOURO, 1997, p.64-65).

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. O questionamento em torno desses campos, no entanto, precisa ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia [...]. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredados/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Tomando como referência os materiais didáticos, Louro (1997) reporta a algumas pesquisas que analisaram a forma que esses recursos trabalham as representações de gênero, as classes sociais e grupos étnicos, que comprovaram que no tratamento oferecido às mulheres e aos homens ainda prevalecem aspectos de outrora, para àquelas ainda são destinadas atividades associadas à esfera privada, ao mundo doméstico, e para esses são encaminhadas atividades relacionadas à esfera pública, expressando, assim, atividades e espaços distintos para os sexos. Ainda na contemporaneidade, se fazem presentes concepções arraigadas sob um viés tradicional, patriarcal e, sobretudo, naturalizada e/ou sob a perspectiva biologizante, através dos materiais didáticos e das próprias noções circunscritas nesse espaço através dos/as sujeitos/as e suas práticas rotineiras, como ressalta Louro (1997, p. 63) é preciso estar atento/a e desconfiar das mesmas:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’.

Como por exemplo, as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, cujo reconhecimento da sua importância e de discuti-la a partir de uma visão plural são

retratadas no PCN, concebendo a instituição escolar como mecanismo de transformação a partir de princípios democráticos, todavia, efetivamente na escola, os dados dessa pesquisa mostraram que essas discussões são pontuadas sob uma ótica da biologia, focando exclusivamente na saúde e na prevenção de doenças, considerando as estatísticas da epidemia do HIV/AIDS e o elevado número de gravidez em idade escolar (ALTMANN, 2009). Sob essa perspectiva, as questões de gênero e sexualidade na escola ganha forma de um dispositivo de controle, disciplinamento e de governo sobre os corpos de crianças e jovens, tal como um paradigma biopolítico de controle da vida, instaurado historicamente na instituição escolar (CÉSAR, 2009; FOUCAULT, 2017).

3. DISCUTINDO CAMINHOS E FAZENDO ESCOLHAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse capítulo aborda o modo através do qual a pesquisa foi operacionalizada, passando pelos critérios de escolhas feitas, que inclui a minha aproximação com o tema, o objeto de estudo e lócus de pesquisa, além das técnicas utilizadas na coleta de informações e tratamento analítico dos dados. Há que se dizer, ainda, que tais escolhas atravessam uma base epistemológica de cunho feminista, à medida em que reflete uma posicionalidade e um conhecimento situado desta pesquisadora.

Retrata-se, pois, a natureza qualitativa da pesquisa, centrada no universo de significados e simbologias presentes no lócus da escola investigada, remetendo, portanto, a uma dimensão mais subjetiva das falas dos/as discentes, a escolha pelo tema, contexto analisado e sujeitos/as da pesquisa, destacando minha relação e aproximação com esses e, por fim, retrato a escolha das técnicas responsáveis pela operacionalização da pesquisa em campo e destaco algumas vivências durante o processo de coleta dos dados.

3.1 Epistemologia Feminista: novos caminhos na prática investigativa

Considerando que essa é uma pesquisa na área dos estudos de gênero e analisada sob tal perspectiva, dessa forma, oriunda de uma crítica feminista à ciência, mais especificamente a uma concepção estabelecida e consolidada como hegemônica na elaboração do saber científico, com certas pré-noções que, muitas vezes, limitam e/ou impossibilitam se compreender a realidade social em suas contradições, particularidades, pluralidade, diversidade e relatividade, como observa Santos (2005). Desse modo, toma-se como base geral de fundamento nessa investigação a epistemologia feminista, que reconstrói as maneiras de atuação nos espaços científicos e rompe com preceitos hierárquicos e preeminentes de fazer ciência, assim como, por entender, conforme Longino (2008), uma necessidade de reversão da derrogação das mulheres e do preconceito de gênero instaurado nas fórmulas tradicionais do modus operandis do conhecimento.

Ao considerar a epistemologia um campo importante na produção científica, intermedia-se uma relação significativa entre sujeito e o objeto estudado, bem como o significado dessa representação no conhecimento, retratar pois, a partir de uma perspectiva feminista, abre possibilidades para um olhar emergente na prática

investigativa, ao mesmo tempo que revela uma crítica às relações de poder instauradas na elaboração dos saberes. Essa nova forma de embasar teorias, métodos e técnicas na área da ciência tem sua especificidade fincada na subjetividade, uma vez que a epistemologia feminista traz no ensejo das suas inovações e conclamações a redefinição e rearticulação dos processos de subjetivação, enquanto também é uma crítica e oposição ao engendramento da ciência, marcado por um histórico onde mulheres e grupos oprimidos foram marginalizados (CRUZ, 2014).

O modo feminista de fazer ciência, a que se faz referência, configura-se como uma espécie de ruptura que questiona a prevalência hegemonicamente androcêntrica de atuação na ciência. Uma forma situada de produzir ciência que busca compreender várias das problemáticas e disparidades que constituem as relações de gênero em vários espaços da sociedade, inclusive na prática científica (CITELI, 2001; LONGINO, 2008; SCAVONE, 2008). Conforme Foucault (2008), um lugar de fala, de conhecimento situado que reflete uma posicionalidade, sendo o gênero um dos aspectos determinantes nessa constituição. Portanto, reconhecer, aceitar e praticar os pressupostos feministas é um exercício que busca legitimidade desses pressupostos e, sobretudo, a assertiva do uso de metodologias diferenciadas e o embasamento de um conjunto de práticas para observar e compreender o mundo, com a consciência da intencionalidade desse estudo e dos usos que dele serão feitos (OLESEN, 2006; CONCEIÇÃO & ARAS, 2013).

Nessa perspectiva epistemológica é possível visualizar novos caminhos da prática investigativa, de forma a questionar a neutralidade e objetividade pura da ciência, além de um padrão hegemônico de produção do conhecimento, ou seja, subverter através de práticas, teorias, problemas e metodologias as condições para novas abordagens que possam incluir aquelas pessoas que foram negligenciadas e apagadas no percurso histórico da ciência (SARDENBERG, 2001; ARANGO, 2005; SANTOS, 2005). Uma crítica também aos paradigmas totalizantes e hierárquicos na forma de operar a produção do conhecimento, propondo uma nova relação entre teoria e prática. Delineia-se, assim, “um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade” (RAGO, 1998, p.11).

A crítica feminista, assim, denuncia um cânone visivelmente masculinizado e sexista marcado no trajeto da arena científica, até então considerado um saber legitimado, tornando invisível as experiências de mulheres e a participação das mesmas quando do processo de elaboração do fazer científico. Esse posicionamento feminista, ao tempo que reflete o engajamento do movimento, reivindicando seus lugares e

colocando em evidência as desigualdades, inclusive nessa esfera da ciência, contrapõe-se às noções embasadas de essencialismos e impostas pela predominância masculina, desencadeando uma série de peculiaridades quando traça um novo olhar para a ciência a partir da linguagem, da ética, das relações sociais e da própria interação indivíduo-sociedade (BANDEIRA, 2008).

Essas novas possibilidades de análise dá margem a uma nova configuração para pensar e correlacionar os/as sujeitos/as, as experiências, as relações e os novos caminhos no campo do saber/poder, ou seja, ao modo de Bandeira (2008), a crítica feminista à ciência evoca contribuições para demarcar espaço, garantir reconhecimento e, sobretudo, dialogar com as alteridades, de modo a agregar a pluralidade das experiências, bem como outras categorias de análise advindas dessas experiências, contemplando mulheres, mas também outros/as sujeitos/as ocultos/as da prática investigativa.

Seguir esse posicionamento feminista e político na forma de conduzir a pesquisa, não significou desconsiderar os critérios de cientificidade, sobretudo aqueles relativos à objetividade e neutralidade, tal como a necessidade da autovigilância durante o processo de coleta de informações e análise, de forma a evitar pré-noções carregadas de senso comum, conforme alude Bourdieu (1999, p. 25), que considera que “a sociologia só pode se constituir como ciência realmente separada do senso comum (...)”.

Assim, considerando as lutas históricas pela igualdade de gênero e exercício das sexualidades, ora permeadas de avanços significativos, ora repletas de retrocessos na efetivação e garantia de direitos, interessa perceber as práticas mais contemporâneas que comungam para um cenário carregado de efeitos depreciativos na escola investigada. Considerando essa relação dialética e histórica, a categoria gênero aqui é percebida como uma categoria analítica instável, condizente com as instabilidades do meio social e da volatilidade das relações dos/as sujeitos/as no tempo e no espaço, como lembra Conceição e Aras (2013).

Essa instabilidade da categoria gênero é reforçada por Harding (1993) como uma necessidade para perceber as práticas sociais que atravessam os contextos nos quais estamos inseridos/as, pois segundo essa autora: “teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais” (HARDING, 1993, p.11). Tal afirmação, situada nos contextos repletos de transitoriedade, incorpora essas modificações possibilitando novas formas de pensar o conhecimento e os valores culturais, a todo instante em mutação. Assumir, pois, essa instabilidade do gênero enquanto categoria analítica significa ultrapassar noções

estáticas, a fim de traçar novos métodos, condizentes com as realidades vivenciadas pelas pessoas enquanto grupo social (CRUZ, 2014).

É ancorada nessa perspectiva epistemológica que se buscou a compreensão dos sentidos das falas produzidas na dinâmica do contexto da escola, de maneira a interpretar as práticas que transitam em torno dessa instituição e dos significados a elas atribuídos no que concernem às estudantes mulheres e LGBT, a partir da percepção de alguns/mas discentes da escola e, assim, traduzir como se processam as interações sociais nesse campo e potencializar uma dimensão da realidade a partir dessas formas humanas de pensar, agir, representar e situar no lócus de investigação (GATTI & ANDRÉ, 2010).

Acrescenta-se, ainda, que essa prática investigativa, voltada para o campo da educação, contribui, de certo modo, para uma melhor compreensão dos processos escolares tanto no que diz respeito ao seu espectro mais amplo, na sua relação com a sociedade, cultura, família e estado quanto em suas sociabilidades mais específicas, quais sejam as interações, conflitos e resiliências presentes nesse contexto e captadas através do ponto de vista dos/as discentes que são partícipes e protagonistas nesse processo (GATTI & ANDRÉ, 2010; CAVALLEIRO, 2010).

Aliar a partir das concepções de gênero com ênfase nas contribuições da epistemologia feminista para o campo educacional, potencializa um novo paradigma, um modelo outro capaz de viabilizar um olhar mais denso para as desigualdades impetradas nesse espaço, da mesma forma que se constitui como um instrumento de análise relevante que se articula com outros marcadores, tal como a sexualidade e as violências, ou seja, se institui como um nova forma metodológica cujo um dos objetivos é rever e romper com os determinismos tradicionais, congregando explicações correlativas aos contextos históricos-sociais vivenciados pelos/as sujeitos/as (CRUZ, 2014; 2016).

3.2 Identificação do objeto e aproximação com o campo de pesquisa

A minha aproximação com o tema de pesquisa, objeto da discussão desse estudo, teve início na graduação, a partir da minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área Ciências Sociais, que possibilitou a minha participação em algumas escolas públicas de ensino médio, em Teresina. Estar inserida nesse contexto permitiu, de forma processual, que eu rompesse com uma série de preconceitos atribuídos a esses espaços no imaginário social, da mesma forma que

potencializou em mim um olhar sensível, humanizado, crítico e imbuído de inquietações e indagações que me levaram a querer compreendê-las de forma mais pormenorizada, através da prática investigativa.

Uma dessas inquietações dizia respeito ao modo como as relações de gênero e a sexualidade se apresentavam no cotidiano escolar por meio das práticas discursivas daquelas pessoas que dele faziam parte. Percebi, algumas vezes, situações que menosprezavam a forma das meninas se portarem na escola, de modo a reforçar um tipo ideal de feminilidade, além da recusa em discutir as conquistas de direitos voltados para mulheres, preconceitos em relação as estudantes que possuíam seus corpos tatuados, práticas discriminatórias voltadas para estudantes LGBT, marcadas pela repulsa do que consideravam “afeminados” e piadas que corroboravam e situavam esse público como destoantes da heteronorma e, portanto, à margem. Essas situações mencionadas indicavam que havia no contexto escolar a presença de valores machistas e heteronormativos que desqualificavam mulheres, gays, lésbicas, pessoas trans, mães solteiras, também o feminismo, dentre outros. Com a intenção de compreender melhor aquelas práticas discursivas foi que iniciei minha trajetória investigativa sobre esse tema no meu trabalho de conclusão do curso de graduação, dando continuidade no mestrado.

O lócus de investigação para a realização desse estudo foi uma escola pública de ensino médio em tempo integral, situada na zona leste de Teresina. A escolha por essa instituição de ensino não se deu de forma aleatória, uma vez que já havia atuado nessa escola como bolsista, através do programa acima citado, durante dois meses (outubro e novembro de 2016). Durante minha estadia nesse colégio, embora breve, percebi certa receptividade por parte de professores/as e de estudantes na abordagem da temática sobre gênero e sexualidades, especialmente através de um projeto desenvolvido na escola por outros/as bolsistas do PIBID-Ciências Sociais que tratava sobre igualdade de gênero, discutindo o tema nas aulas de sociologia e fazendo palestras na escola, chamando atenção para a existência de violências, discriminações, preconceitos e desigualdades de gênero naquela escola.

As minhas inquietações, no que se refere as temáticas de gênero e sexualidade, somado ao fato de entender que a escola é um lugar de expressão das relações sociais, simbolismos e representações, foram estimuladores para querer conhecer melhor aquele contexto escolar, pois embora houvesse receptividade em discutir os mencionados temas, parecia também haver um reforço ou reprodução de valores que vão na contramão de um espaço plural, justo e democrático, manifestado pelas práticas mais sutis e repugnantes de violência através de palavras ou mesmos gestos em relação

aqueles/as que não condizem com os padrões tradicionalmente e historicamente esperados. Por esses motivos, retornei a essa escola, com um olhar mais apurado para perceber de forma detalhada esse ambiente, sem descuidar do estranhamento necessário para desnaturalizar o que já era familiar e, assim, apreender os/as sujeitos/as lá inseridos/as em suas simbologias e significados (DAMATTA, 1987).

Desse modo, a minha inserção nesse campo de pesquisa se deu por intermédio de uma docente da escola que foi essencial na interlocução desta pesquisadora junto à diretora, para conversarmos sobre a pesquisa e viabilizá-la através da autorização institucional e junto aos/as estudantes que iriam participar dessa pesquisa, disponibilizando meu acesso a uma listagem que continha o nome de todos/as alunos/as do ensino médio, bem como datas com ano de nascimento, uma vez que somente aqueles/as maiores de 18 (dezoito) anos colaborariam com o estudo.

Apesar de optar apenas por discentes para realização das entrevistas, as conversas informais com uma das professoras que integra o quadro docente auxiliaram no sentido de perceber melhor esse cenário escolar e as relações entre os/as sujeitos/as que dele faziam parte, anunciando um contexto permeado de discursos intolerantes e discriminatórios direcionados a alunos/as homossexuais e lésbicas que estudavam na escola. Por ser uma escola de tempo integral, em momentos de ócio, a sala dos/as professores/as torna-se o lócus de compartilhamento, conversas, trocas, reclamações, angústias, planejamentos e demais questões que dizem respeito à dinâmica da escola, como também questões relacionadas às suas vidas privadas.

Algumas das situações reverberadas na sala dos/as professores/as evidenciavam desgostos e inquietações por parte de alguns/as docentes; um desses desgostos se dava, principalmente, por causa das manifestações de relacionamentos afetivos mantidos entre estudantes gays e lésbicas na escola.

Alguns desses discursos demonstravam uma espécie de repulsa e contestação às expressões de afetividade entre esses/as estudantes, ao verbalizarem: “o mundo tá perdido mesmo... era só o que me faltava um negócio desse aqui na escola, aqui eu não aceito!”; “não é só porque são meninas, se fosse um menino e uma menina, eu ia ficar incomodado do mesmo jeito”, associando casais de lésbicas a uma perdição, em outros termos, afetividades transgressoras de uma norma dominante que dita o que pode e não pode ser feito, ao mesmo tempo que vai atenuando a carga dessa intolerância pela inclusão dos casais heterossexuais que também expressam suas afetividades na escola, mas que possuem um tratamento diferenciado, uma vez que não costumam ser coagidos/as, tampouco advertidos/as pela direção e/ou coordenação.

Tais discursos, bastante significativos para o momento inicial de inserção no campo e primeiras percepções desse lugar, indicavam parte dos objetivos específicos que se pretendia investigar nesse estudo e que estava relacionado a preconceitos por parte do corpo docente em relação a alunos/as LGBT. Já imersa no campo, prossegui na tentativa de agendar as entrevistas com alguns/mas estudantes que, a princípio, não pareceu haver dificuldades, já que poderiam ser utilizados os horários vagos para intermediar o diálogo, pois o acesso senão no ambiente escolar dificultaria o encontro com esses/as estudantes, que passavam a maior parte do dia no ambiente da escola. Portanto, realizar a pesquisa de campo nesse ambiente seria também um facilitador, não só em relação ao acesso a esses/as sujeitos/as, mas também pela praticidade e maior segurança para esta pesquisadora, como para os/as coparticipantes que não precisariam se deslocar para outros espaços físicos fora da escola.

Entretanto, como se trata de um contexto com dinâmica peculiar, como diz Dayrell (1996), alguns imprevistos se fizeram presentes no decorrer da realização da pesquisa de campo, acabando por interferir em algumas entrevistas já agendadas e protelando a marcação de outras, seja pela ocorrência de aulas que não estavam previstas, realização de olimpíadas escolares (que os/as próprios discentes desconheciam), ausência dos/as alunos/as por imprevistos diversos, e paralisações pontuais dos/as professores/as reivindicando reajuste salarial, o que progrediu para a deliberação de greve por tempo indeterminado em várias escolas da rede pública de Teresina, durando em torno de dois meses e meio (8/06 a 25/08/2018) com retorno das aulas já no segundo semestre letivo¹⁵.

Diante dos percalços mencionados, a realização das entrevistas foi temporariamente pausada, só retornando no segundo semestre letivo; precisamente durante os meses de outubro e novembro é que foram efetivadas o término das entrevistas. Foram realizadas junto as/aos discentes 9 (nove) entrevistas, todos/as maiores de 18 anos e inseridos/as no 2º e 3º ano do ensino médio¹⁶. Dentre estes/as,

¹⁵A luta por melhores condições de trabalho e salário de profissionais da rede pública é histórica no estado e no país em geral. A minha estadia enquanto bolsista do Pibid em algumas escolas públicas foi marcada por essas paralisações pontuais, além da greve, cujos motivos estavam relacionados, em geral, aos problemas estruturais das escolas, carga horária excessiva dos/as professores/as, falta de condições estruturais para o exercício da profissão, atividades docentes limitadas à sala de aula com ausência de carga horária voltada à pesquisa.

¹⁶Levando em conta que eu já havia realizado uma pesquisa anterior sobre o tema, tomando os/as discentes, docentes e gestão escolar como sujeitos da pesquisa em outra escola; nesta pesquisa de mestrado optei por fazer em uma escola de regime integral e direcionar as entrevistas apenas aos/as estudantes, dado uma maior flexibilidade e disponibilidade destes/as e o curto tempo para realização e efetivação da pesquisa, o que impossibilitaria meu contato com os/as demais membros desse contexto de ensino. A seleção por estudantes do 2º e 3º ano se deu pela maior possibilidade de encontrar nessas turmas alunos/as com idade a partir de 18 anos, além de estarem a mais tempo naquele ambiente escolar,

contemplou-se diversas identidades de gênero (heterossexuais e LGBT), onde foi possível verificar os sentidos das práticas discursivas desses/as sujeitos/as a respeito de como são produzidos e manifestados os discursos sobre gênero e sexualidades nesse ambiente escolar.

Através das percepções desses/as estudantes, identificou-se não só as suas próprias práticas e percepções sobre o assunto, mas também as alusões ou referências feitas às práticas discursivas dos/as demais sujeitos/as que integram a escola, a exemplo de docentes, funcionários/as, coordenação pedagógica e direção escolar, permitindo visualizar de forma ampla as práticas e os discursos reverberados nesse cenário.

3.3 Pesquisa qualitativa, técnicas de coletas de informações e vivências no campo

Considerando que o objetivo da nossa pesquisa é capturar os sentidos dos discursos dos/as estudantes a respeito de gênero e sexualidade no ambiente escolar, a fim de verificar a presença de preconceitos e discriminações em relação às estudantes mulheres e estudantes LGBT, esse estudo é de natureza qualitativa, pois conforme Minayo (2009), permite trabalhar com o universo de significados, de crenças, valores e das atitudes dos/as sujeitos/as que, por sua vez, incorporam parte da realidade social e compartilham com outros/as que vivenciam no mesmo meio (MINAYO, 2009).

Concorda-se com Prodanov & Freitas (2013), ao afirmarem que a pesquisa qualitativa é embasada indissociavelmente entre um mundo permeado de objetividade e, ao mesmo tempo, carregado de subjetividades. Entretanto, atestar o caráter de humanidade contido na relação objeto de estudo e pesquisador/a, próprio das pesquisas na área das ciências humanas, remete à afirmação de que se é parte daquilo que se investiga, todavia isso não significa negar a impossibilidade de alcançar objetividade, mas de admiti-la, consoante Bourdieu (1989), como *objetivação*, ou seja, sabê-la contida de subjetividades, mas também da necessidade de esforço intermitente de vigilância com fidelidade na coleta de informações e produção de dados, evitando

o que pode indicar uma maior familiaridade, maior nível de integração, ciclo de amizades e experiências vividas nesse contexto. A seleção para entrevistar somente discentes também foi uma escolha estratégica e necessária para essa pesquisa. Embora ouvir os demais segmentos da escola seja considerado importante para essa pesquisadora, ficaria inviável entrevistar diretamente professores/as, diretora e coordenadora, considerando suas dinâmicas intensas de horários na escola, bem como dado o curto tempo para finalizar a pesquisa.

cometer *bias*¹⁷ que podem comprometer a cientificidade da pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

De outro modo, essa pesquisa ponderou mais pela dimensão intensiva do que extensiva, ou seja, buscou por descrições minuciosas, detalhadas e aprofundadas dos sentidos das falas, em outros termos, daquilo que integra o caráter subjetivo dos discursos e que viabiliza perceber tanto a realidade objetiva quanto a subjetiva, por meio das experiências coadunadas no cotidiano escolar analisado, assim como identificar e valorizar esse universo simbólico por meio das suas percepções, sentimentos e possibilidades de ser, estar e participar das relações que atravessam os recintos de um ambiente escolar (CAVALLEIRO, 2010).

Desse modo, uma das contribuições da pesquisa qualitativa é a participação ativa dos/as sujeitos/as de pesquisa, representado aqui pelos/as discentes, a partir do ponto de vista daquilo que vivenciam, guiados/as pela expectativa de explicar acontecimentos através de conceitos existentes ou emergentes, como aponta Yin (2016). Capta-se, através da pesquisa qualitativa, portanto, uma dimensão da vida real, da complexidade do ambiente de campo e da diversidade dos/as sujeitos/as que dele participam (YIN, 2016).

A escolha desse tema para investigação científica inclui, além da sua relevância social e exequibilidade, uma dimensão subjetiva que diz respeito à própria escolha do assunto pelo/a pesquisador/a, conforme Weber (1999), pois isso implica afinidade e/ou interesse, o que também, conforme o estudioso, não significa desconsiderar ou negar a dimensão objetiva da pesquisa, sobretudo quando da sua operacionalização, considerando que essa se constitui como imprescindível no fazer científico.

A coleta de informações em campo se deu através da técnica da *entrevista* que, segundo May (2004), estabelece relações com pessoas acerca de determinado tema, possibilitando compreender opiniões, sentimentos, atitudes e valores. Foi uma forma de privilegiar as falas dos/as estudantes que participaram da pesquisa, permitindo entender, a partir das suas falas, as percepções sobre a realidade vivenciada. Essa técnica potencializa a conversação, favorecendo o acesso imediato, seja de forma direta ou indireta às opiniões, percepções e significados incrustados e atribuídos a si, aos demais sujeitos/as e ao contexto circundante, por meio de um processo de influência mútua,

¹⁷ Conforme Goldenberg (2004), o termo em inglês faz referência a uma parcialidade, valores e/ou pré-noções próprias de cada pesquisador/a, o que pode interferir durante a coleta de informações e na produção de dados. Desse modo, é relevante que o/a pesquisador/a tenha consciência da interferência que o *bias* pode ocasionar no objeto de estudo. Segundo essa autora: “A tarefa do pesquisador é reconhecer o *bias* para poder prevenir sua interferência nas conclusões” (GOLDENBERG, 2004, p. 45).

dada a interação com a entrevistadora e as indagações feitas conforme o diálogo estabelecido (FRASER & GONDIM, 2004; GASKELL, 2008).

Assimilou-se os sentidos das práticas discursivas dos/as estudantes sobre gênero e sexualidade produzidas, reproduzidas e/ou socializadas no ambiente da escola, através de entrevistas do tipo *semiestruturadas*, visto que essa pesquisadora já foi a campo com certo nível de estruturação. Isso ocorreu devido ao fato de que o assunto, objeto dessa investigação, não ser desconhecido dessa pesquisadora, considerando que já havia realizado um estudo anterior sobre o tema em discussão, cujos resultados foram importantes para dar continuidade e aprofundamento através desta pesquisa, no que se refere aos aspectos relativos à presença de desigualdades de gênero e sexualidade, os/as sujeitos/as que as produzem e em quais circunstâncias elas ocorrem no ambiente escolar.

Esse tipo de entrevista também possibilitou certa flexibilidade em termos do conteúdo das falas dos/as entrevistados/as para além do assunto restrito de investigação, permitindo que aquela fosse incorporada pela pesquisadora quando julgou relevante no sentido de enriquecer a análise do objeto em estudo. Permitiu ainda o retorno aos/as sujeitos/as coparticipantes quanto às respostas dadas para averiguá-las, esclarecer possíveis dúvidas que surgiam durante a transcrição das entrevistas, especialmente envolvendo alguma das situações narradas pelos/as discentes, permitindo que se mantivesse um diálogo com esses/as sujeitos/as entrevistados/as (MAY, 2004).

A entrevista semiestruturada, segundo Boni e Quaresma (2005), detém vantagens que vão desde a possibilidade de uma amostra significativa do grupo de interesse, possíveis retornos aos/as entrevistados/as a fim de corrigir equívocos ou mesmo, fazer complementações que sejam importantes no processo de análise, bem como a profundidade e elasticidade quanto à sua duração, gerando uma maior consistência e densidade sobre o assunto pesquisado. Essa técnica é ainda de fácil alcance a respostas espontâneas, ao tempo que potencializa uma relação de proximidade entre pesquisadora e entrevistados/as, proporcionando certa liberdade para tocar em questões complexas e delicadas. Considerando que a temática tangencia práticas de cunho discriminatórios e violentos envolvendo o gênero e a sexualidade, fazer uso da entrevista permitiu uma maior proximidade com os/as jovens entrevistados/as, suscitando, a partir das suas respostas espontâneas, outros questionamentos que se fizeram importantes na análise.

Para a realização das entrevistas, se fez necessário a elaboração prévia de um roteiro com questões pré-estabelecidas, visando alcançar o objetivo geral do estudo que

era verificar a presença de práticas e discursos produtores de desigualdades de gênero e seus desdobramentos no tocante à sexualidade, investigando aspectos que remetiam ao modo como as relações de gênero eram construídas e desconstruídas naquele ambiente escolar, tomando como referência aquelas dirigidas às estudantes mulheres, gays, lésbicas, bissexuais e trans que possivelmente integrassem a escola.

O roteiro de entrevista foi composto por questões de identificação geral do perfil de cada participante (idade, gênero, orientação sexual, estado civil, cor/raça/etnia, religião¹⁸, nível de escolaridade, tempo na escola, trabalho) e por questões que diziam respeito especificamente a gênero e sexualidade na interface com o contexto escolar, de modo que envolvesse a dinâmica das relações sociais e as atividades ocorridas na escola.

É importante dizer que foram cumpridas, em todas as etapas da pesquisa de campo, as exigências solicitadas pelo Comitê de Ética em pesquisa, da UFPI, ao qual foi submetido e aprovado quando o trabalho ainda estava no formato de projeto de pesquisa, mediante o parecer positivo de nº 2.567.140, conforme a orientação para realização de pesquisas que envolvem seres humanos, de forma a garantir a cientificidade e a confiabilidade do estudo, resultando em sua operacionalização que incluiu desde o contato inicial com a escola através das interlocutoras (professora de sociologia e diretora da escola) para autorização institucional da pesquisa, a inserção em campo e a realização das entrevistas, assim como as transcrições e análise das entrevistas do material coletado.

Quando da realização das entrevistas aos/as estudantes, foi explicitado o objetivo e relevância social do estudo, a metodologia que seria empregada e a importância da participação deles/as na contribuição do referido estudo. Nessa ocasião, também foram informados/as sobre a preservação das suas identidades¹⁹ e privacidade, assim como da liberdade de retirada dessa participação em qualquer momento até o término da pesquisa, como também o direito de, quando requisitado, serem informados/as sobre o andamento da pesquisa durante o seu percurso. Tais informações aqui mencionadas, constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e explicado para os/as estudantes entrevistados/as e assinado por esses/as, confirmando

¹⁸ O tópico acerca da religião, além de permitir visualizar o perfil de forma integral de cada participante, proporciona também perceber como a religião pode ou não interferir na percepção de cada entrevistado/a, visto que parte desses/as jovens participam de outras Instituições Sociais, inclusive da Igreja, isso pode em certa medida refletir nas suas ações particulares, ao tempo que pode influenciar também na escola, por meio das suas práticas, discursos e formas de perceber aquele contexto.

¹⁹ Foram atribuídos pseudônimos para os/as coparticipantes, não houve um critério especial ou de associação na escolha dos nomes fictícios.

suas participações, assim como também por esta pesquisadora, ficando cada um/a com uma cópia do TCLE.

Após a explicação da pesquisa, das informações que constam no TCLE e o consentimento dos/as participantes para a realização das entrevistas, foi solicitado por parte dessa pesquisadora aos/as entrevistados/as, a autorização do uso do gravador para coleta das informações de forma mais precisa e proveitosa, fazendo com que a relação pesquisadora-entrevistados/as se desse de forma mais tranquila e atenta, de modo que pudessem se sentir mais a vontade e a interação se estabelecesse de forma produtiva para ambos, visto que não havia uma preocupação em relação à escrita apressada e resumida das falas no momento em que essas ocorriam, o que poderia desviar a atenção da entrevistadora e, conseqüentemente, dos/as entrevistados/as, sobretudo no que se refere às observações realizadas por essa pesquisadora em torno dos/as entrevistados/as no momento em que ocorriam as suas falas.

Além da técnica da entrevista, utilizou-se a técnica da *observação* como modo suplementar de captação dos conteúdos discursivos, a exemplo de como se portavam e/ou comportavam os/as sujeitos/as ao proferirem suas práticas discursivas e como estavam externando e/ou fazendo referência aos/as demais integrantes do espaço escolar, expressas durante as entrevistas e em outros momentos. Essa técnica permitiu também visualizar de maneira meticulosa as relações sociais nos momentos em que os/as discentes estavam interagindo, a exemplo das atividades de educação física, nos horários do intervalo e após o horário do almoço, onde costumavam encontrar seus namorados/as, trocar afetos e conversar com amigos/as.

Através da técnica da observação, se pôde verificar como cada participante se portou no momento das entrevistas, onde os/as participantes externavam, através de gestos e expressões corporais, seus sentimentos e percepções sobre o tema, a exemplo de Tina, que ao avistar a coordenadora, manifestou sentimentos de mágoa e de raiva frente às situações vexatórias que sofreu com sua namorada; ou de Tati, ao expressar sua revolta por ser afrontada pelos/as colegas por se destacar em sala de aula; Malu, narrando as situações de resistências das meninas frente a determinadas subordinações; Jade, nas inquietações demonstradas pelos cantos de boca e certa aversão sempre que se referia aos/as discentes gays e lésbicas; Luan, através de sutilezas tentando driblar situações que o comprometesse, relacionando algumas práticas preconceituosas e discriminatórias com as meninas e colegas gays à brincadeiras do cotidiano; Juca, demonstrando receio sempre que proferia a palavra gay em tom bem baixo, quase sussurrando, mesmo sem ter outras pessoas por perto.

Essa técnica possibilitou também perceber afirmações, complementações, consistências e/ou contradições das falas através dos gestos, tom de voz, posicionamento do corpo e expressões de sentimentos (raiva, medo, solidão, tristeza, alegria) dos/as entrevistados/as, constatando por meio de suas expressões e atitudes uma teia de sentidos e significados, como aponta Geertz (2008). A realização desse misto de entrevistas e de observações bem dosadas, conforme Beaud e Weber (2010), potencializou o exercício de uma “observação sociológica”, de forma a congregar e atestar a partir de um olhar detalhado, minucioso e atencioso situações diversas que envolvem os/as sujeitos/as imersos/as no contexto social dessa escola.

A observação propiciou entender ações e a partir destas apreender os sentidos que dão forma ao contexto e aos/as sujeitos/as observados/as ou, como coloca Beaud e Weber (2007, p. 98): “(...) uma vigilância aguçada por informações exteriores e questões que evoluem à medida que seu trabalho avança. É uma ferramenta de descoberta e verificação”. Para tanto, essas autoras concebem como etapas relevantes no ato de observar um encadeamento entre perceber, memorizar e anotar, de modo que a observação possa ser consistente e, assim, âncora para análises e reflexões mais aprofundadas do que é vivenciado no lócus de investigação (BEAUD & WEBER, 2007).

As observações também foram proveitosas para perceber situações diversas nos momentos de interação entre alunos/as do ensino fundamental. Aqui eu ressalto as expressões de construções da masculinidade em idade tenra, onde os meninos do fundamental menor, em torno dos 8 (oito) ou 9 (nove) anos de idade, sentados de forma enfileirada num banco da área externa da escola, assobiavam e davam “psiu” insistentemente para as mulheres que passavam do lado de fora da escola, uma forma de exercer e provar um ao outro essa masculinidade pela demonstração de desejo por mulheres, como uma prática que deve ser treinada, potencializada e compartilhada em público, desde muito cedo, consolidando um modelo hegemônico de construção do masculino, que é naturalizado através das brincadeiras nos processos de socialização até atingirem outros níveis de idade em que a mesma poderá continuar a ser validada.

Essas observações também foram feitas em relação aos espaços da escola, especialmente das pinturas e escrituras nas paredes, que chamam atenção por propagarem uma ideia de acolhimento, de paz e de campanha antibullying, algo bastante evidente nas falas dos/as estudantes entrevistados/as, ao narrarem a frequência com que ocorrem as práticas que disseminam discriminações diversas, ou mesmo quando tentam encobrir algumas dessas práticas, relacionando-as a brincadeiras do dia a dia. Essas

simbologias são bastante representativas, pois não só demonstram uma associação direta com as falas dos/as entrevistados/as, como se contrapõem em outras, mas apontam para uma realidade vivenciada naquele âmbito em relação a práticas que desigualam e segregam sujeitos/as.

Frente a todas essas observações, reforço a relevância da técnica da observação no processo de coleta de informações, dado a possibilidade de imergir no contexto da escola pesquisada e perceber de forma articulada e circunstanciada esse lócus, os/as sujeitos/as que dele participam e os significados atribuídos por eles/as em relação às dimensões de gênero e sexualidades observadas e ou vivenciadas naquele ambiente escolar (GEERTZ, 2008; GASKELL, 2008).

Destaco também a importância do diário de campo, sua presença foi fundamental em todo o processo de construção dessa pesquisa, tendo sido usado desde a construção do projeto de pesquisa, para anotações sobre o problema de pesquisa, aspectos a serem investigados sobre o tema, bibliografias a serem consultadas, sistematização das conversas de orientações, anotações de assuntos pontuais de aulas teóricas e metodológicas associadas ou com interfaces com o objeto de estudo, anotações sobre discussões das leituras e anotações das aulas do estágio em docência que versava sobre gênero, sexualidades e educação, e da minha participação em congressos, extraindo as contribuições dos/as expositores/as de grupos de trabalho para o tema exposto.

A utilização das informações em diário foi importante, sobretudo para a efetivação da pesquisa de campo, através das observações feitas nos espaços de socialização dos/as discentes, tais como intervalo, educação física e momentos pós-almoço em que costumavam compartilhar diálogos até o início do retorno das aulas do turno da tarde. Além disso, sua utilização se fez importante durante as transcrições das entrevistas e análise para produção de dados, a fim de retomar detalhes das falas e palavras-chave que remetiam à determinadas práticas de violências e desigualdades no tocante às mulheres, homossexuais, lésbicas e pessoas trans na escola ou que, muitas vezes, faziam menção a outros espaços de socialização considerados também importantes no sentido de concatenar os discursos e ressignificar o próprio objeto estudado.

Desse modo, o diário de campo foi uma ferramenta importante de auxílio a essa pesquisadora em todas as etapas da construção da pesquisa. Em campo, o uso desse instrumento possibilitou relacionar os diversos eventos, situações, práticas e discursos observados e compartilhados, de forma a condensar as informações coletadas e objetivar

a posição de quem está observando e experienciando no lócus de investigação, nesse caso, o contexto da escola. Permitiu descrições densas e registros minuciosos (GERHAEDT & SILVEIRA, 2009), ao tempo que corroborou para um exercício de reflexão constante de um espaço com sujeitos/as carregados/as de subjetividades. Dessa maneira, foi um acessório facilitador na descrição das experiências, dos relatos, das observações e do que pôde ser constatado nos momentos de estadia naquele ambiente escolar.

Em relação às entrevistas, essas foram transcritas pessoalmente por essa pesquisadora que, após o término das transcrições, iniciou a categorização das falas e subsequentemente a análise, visando transformar as informações coletadas em dados de pesquisa. Para efetuar esse processo de análise, tomou-se como referência central o conceito de práticas discursivas elaborado por Spink (1996), que entende esse conceito pertencente a uma ordem de interação a partir de uma perspectiva que envolve “vozes” e “dialogicidade”. Segundo essa autora, a compreensão das práticas discursivas perpassam palavras e sentenças articuladas em ações situadas, onde os enunciados dos/as sujeitos/as de pesquisa partem do pressuposto e do ponto de vista que integra: perspectiva do/a sujeito/a, seu horizonte conceitual, suas interações e sua visão de mundo, congregando aspectos voltados para a própria voz do/a sujeito/a (SPINK, 2013). Desse modo, Spink & Medrado (2013, p. 26) ao se reportarem às práticas discursivas defendem que:

Podemos definir, assim, práticas discursivas como linguagem em ação, ou seja, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas têm como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os enunciados orientados por vozes; as formas [...] e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos .

Analisar essas práticas discursivas é integrá-las a partir da percepção da produção de sentido como uma prática social, dialógica e pautada em conceitos manifestados através da linguagem e seus usos, à proporção que é substancialmente uma configuração de posicionamentos múltiplos fincados em narrativas que atribuem significados aos enunciados, englobando desde as perguntas até as respostas dos/as entrevistados/as, como um elo de comunicação através de um processo denominado por Spink (2010, p.29) de interanimação dialógica que consiste em

[...] incorporar na análise os vários elos dessa cadeia de comunicação: levar em consideração não só o que a pessoa falou, mas também o que precedeu essa fala – a pergunta do entrevistador, por exemplo. Essas trocas também constituem o contexto de produção de sentidos. Só entendemos o sentido na medida que incorporamos na análise esse contexto mais amplo de perguntas, respostas e intervenções.

Nessa compreensão, sob o prisma da linguagem em uso, a produção de sentido se dá mediante esse processo de interanimação, uma vez que os enunciados estão sempre em contato ou são endereçados a uma ou mais pessoas, ou seja, essas práticas discursivas estão sempre embasadas por vozes, são endereçadas e, portanto, integradas por interlocutores/as (SPINK, 2010). Desse modo, essas características que conceituam o uso dessa técnica são significativas para esse estudo, considerando que as análises efetivadas, além de incluir as percepções de cada entrevistado/a, ou experiências de si, foram também endereçadas a partir do outro, já que uma das pretensões pautou-se em olhar o lócus de investigação na sua totalidade, de modo a integrar as práticas não só dos/as alunos/as, mas também de docentes e corpo funcional do contexto social da educação em discussão.

Uma das técnicas principais na análise das práticas discursivas é feita através dos mapas de associação de ideias, que conforme Spink (2010), são instrumentos que permitem preservar o contexto de interação estabelecido entre pesquisador/a e entrevistado/a, bem como demonstra o que ocorre quando perguntas e/ou comentários são feitos pelo pesquisador/a e, sobretudo, viabiliza perceber e sensibilizar as diversas modalidades de diálogos. Essa técnica tem como objetivo sistematizar a análise das práticas discursivas em busca da construção linguística, dos repertórios utilizados e do processo de dialogia na produção de sentido. Essa tríade estabelece os instrumentos de visualização, buscando dar elementos quando no processo de interpretação dos dados, facilitando a etapa de análise do material coletado (SPINK & MEDRADO, 2013).

Assim, as práticas discursivas aqui referenciadas sinalizam para as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos diversos e se posicionam perante as relações sociais do dia a dia através da linguagem, apontando para a produção de sentidos mediante as práticas discursivas como um fenômeno sociolinguístico, já que a própria linguagem é balizadora das práticas sociais produtoras de sentido, na tentativa de compreender tanto as práticas discursivas que perpassam o cotidiano, bem como os repertórios utilizados nessas produções discursivas (SPINK & MEDRADO, 2013; SPINK, 2010).

A partir disso, a análise foi efetivada com base nas categorias elencadas, de forma a alcançar o objetivo geral e específicos desse estudo, de modo a contemplar e confirmar assim os pressupostos levantados. Delineou-se, desse modo, quando no processo de interpretação e apreciação pormenorizada dos dados, eixos temáticos que se fizeram recorrente nas falas dos/as sujeitos/as participantes, a partir das categorias trabalhadas, colocando esses/as sujeitos/as e suas respectivas entrevistas numa inter-

relação, em diálogo, congregando ideias, divergências e/ou ambiguidades que percorreram os dados obtidos.

É no sentido de atribuir um significado às falas dos/as discentes que essa técnica é validada nesse estudo. Levando-se em conta que as “vozes” desses/as sujeitos/as estão em diálogo com práticas sociais das mais variadas formas, que produzem sentido e estão em constante interação no espaço da escola. Essas práticas discursivas estão direcionadas, apontam para uma perspectiva ou mesmo para um projeto de sociedade, legitimam, (des)configuram e/ou (re)configuram os seus repertórios cotidianos, corroboram com práticas carregadas de preconceitos e violências que deslegitimam mulheres e LGBT no contexto da escola e, em sentido mais amplo, da educação, comprometendo, assim, o exercício de cidadania, quando são discriminados e excluídos do centro e colocados à margem, como afirma Louro (1997; 2007).

Há que se dizer que desde a forma de projeto até o atual formato de texto dissertativo, fez-se necessário um levantamento bibliográfico sobre a literatura especializada no tema em discussão, a fim de embasá-lo em suas abordagens, conceitos e categorias de análise, notadamente gênero, sexualidades e educação, com a intenção de obter informações e atualizações sobre o assunto, assim como fundamentá-lo de forma a pensar o objeto de estudo na sua relacionalidade entre teoria e prática, de modo a estarem sempre em constante diálogo, e não em oposição ou estanques.

Ressalta-se, ainda, que houve o cuidado por parte desta pesquisadora com os riscos para os/as participantes dessa pesquisa, estando atenta aos possíveis constrangimentos, medos, pressões ou algo parecido que fosse manifestado verbalmente, fisicamente ou simbolicamente durante os contatos diretos e indiretos, sobretudo no processo de realização de entrevistas e de observações que pudesse deixá-los/as com algum mal-estar diante do que era indagado e respondido, ao tempo que os/as deixei conscientes, ao explicar detalhadamente o TCLE, que a qualquer momento poderiam entrar em contato, caso se sentissem desconfortáveis e quisessem retirar a participação na pesquisa. Informo também que prevaleceu o comprometimento e seriedade em todo o processo de investigação, bem como a responsabilidade na realização da mesma, a partir do que consta nos termos de confidencialidade e preservação da identidade dos/as sujeitos/as.

Após a finalização desse estudo, pretende-se encaminhar os resultados à instituição de ensino que serviu de lócus dessa investigação, para conhecimento e socialização junto ao seu corpo funcional e estudantes, possibilitando, futuramente a adoção de medidas que visem melhorias nas relações sociais presentes no cotidiano e na

dinâmica da escola, no sentido de diminuir a produção de desigualdades relativas a gênero e sexualidade, que ainda estão presentes nesse contexto, conforme os resultados encontrados.

4. A ESCOLA É DE TODOS/AS ? : DESVELANDO (DES)IGUALDADES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES



**Figura 1. Assunto: Pintura no pátio central do lócus de investigação.
Foto: arquivo pessoal; Registro em: 05/11/2018.**

Esse capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo desse estudo que foi realizado em uma escola pública de Teresina, através de entrevistas realizadas junto a (9) nove discentes do segundo e terceiro ano do ensino médio, cujas práticas discursivas atribuem significados a gênero e sexualidade e onde foi possível captar as percepções e vivências sobre si e sobre outros/as sujeitos/as que integram a escola (discentes, docentes e corpo funcional) destacando cenas, sujeitos/as, performances, situações e contextos em que esses temas foram abordados nesse ambiente escolar.

A discussão do capítulo, em termos do seu conteúdo, compreende as violências direcionadas às estudantes mulheres, baseado em eixos temáticos divididos em: violência de cunho sexual, assimetria na divisão sexual do trabalho, inferioridade intelectual e na prática dos jogos de educação física. Em relação aos/as estudantes LGBT, os eixos estão divididos em como esses/as educandos/as são: constantemente coagidos pelos seus relacionamentos afetivos e acometidos/as por práticas simbolicamente violentas e veladas através das “brincadeiras”. Posteriormente, tem-se uma discussão de como a sexualidade se apresenta por meio de uma perspectiva estritamente biológica nessa escola; os limites e as possibilidades de diálogos acerca da temática, denotando descrições daqueles/as que são favor, bem como aqueles/as que são contra essas discussões nesse espaço. Por fim, é apresentado um tópico que permite pensar essas violências para além dos muros da escola, de forma a abranger as relações conflituosas que perpassam o gênero e a sexualidade de alguns/mas estudantes, como no seio da família.

Em geral, as falas apontam a presença de preconceitos e violências nos intramuros da escola em foco. As práticas discursivas indicam a produção de desigualdades no campo do gênero e da sexualidade que são substancialmente marcadas por uma ordem androcêntrica, hierárquica e heteronormativa. Vale ressaltar que apesar da condição de subalternidade, historicamente incorporada às mulheres e pessoas do grupo LGBT colocados/as à margem e considerados/as “minorias sexuais” (LOURO, 1997; 2007), há resistências às discriminações quando estes/as criticam, questionam e respondem ao lugar de submissão a eles/as atribuído através de estratégias diversas de resistências.

Percebe-se, desse modo, um cenário onde a existência das opressões, muitas vezes creditadas como “brincadeiras”, tornou-se uma prática do cotidiano escolar, sendo responsáveis por (re)produzir um ciclo vicioso onde a cultura patriarcal e dominante se apresenta de diversas formas, que vão desde as entrelinhas contidas nas atividades escolares até as práticas de violência mais explícitas e agravantes. Quando não há uma desconstrução de tais práticas, as mesmas podem ser provocadoras de problemáticas sociais futuras para além do espaço da escola, pois tanto desencadeiam violências nesse contexto de ensino quanto causam danos em outros espaços, exemplificado através dos índices elevados de LGBTfobia²⁰, misoginia, violência doméstica, feminicídios, dentre outras violências que afetam diretamente esses/as sujeitos/as.

As resistências encontradas frente às condições de subordinação das mulheres e pessoas LGBT que configuram a escola em análise, se apresentam como rachaduras importantes no campo ainda dominante de uma estrutura machista e heteronormativa. Desse modo, o quadro encontrado se apresenta entre permanências e mudanças no enquadramento de Bourdieu (2002), não só para afirmar em absoluto uma eternização dessa estrutura dominante, mas também para revelar a forma paulatina de como os deslocamentos e as mudanças nesse campo do gênero e sexualidades acontecem, como menciona Mendes (2005).

A presença das práticas discriminatórias e preconceituosas presentes na escola, em discussão se apresenta através de discursos reguladores, fincados na heterossexualidade como padrão ideal da sexualidade, assim como legitimadores de concepções tradicionais que censuram as estudantes mulheres pela liberdade e autonomia alcançada, sobretudo nos relacionamentos afetivos-sexuais, considerando-as

²⁰ O termo está relacionado às diversas formas de violências direcionadas ao público LGBT, desde as hostilizações verbais até aquelas que desencadeiam em violência física e assassinatos de homossexuais, lésbicas, transexuais e travestis.

intelectualmente e fisicamente inferiores e colocando-as na esfera da casa e em atribuições que limitam sua atuação para além dos recônditos do privado, bem como as violentam sexualmente, as culpabilizam e subjugam pela violência sofrida. Já no que diz respeito aos/as estudantes LGBT, esses/as costumam ser alvos quando manifestam suas afetividades, sendo constantemente vigiados/as e coagidos/as para conter seus prazeres, desejos e afeições a fim de preservarem uma boa imagem da escola, concomitante a isso, são ridicularizados/as pela condição de “ser gay” e/ou “ser lésbica”.

Além disso, constatou-se, ainda, que essa produção de desigualdades em torno do gênero e da sexualidade, podem se fazer presentes também dentro da família, onde valores fortemente arraigados sob uma ótica predominantemente patriarcal são fortes sinalizadores de preconceitos, discriminações, repressões e violências físicas e/ou simbólicas.

As entrevistas realizadas foram organizadas de modo que pudessem atender ao objetivo geral dessa pesquisa e contemplar por meio das falas, os/as demais integrantes da escola, como docentes e corpo funcional, na tentativa de perceber esse espaço na sua totalidade, descortinando preconceitos, violências e desigualdades ainda incrustadas nesse espaço educacional. Assim, optou-se por selecionar discentes lésbica, bissexual e heterossexuais, indagando suas percepções sobre aquele lócus escolar, procurando integrar olhares diversificados e demasiadamente heterogêneo.

4.1 Conhecendo os/as jovens participantes da pesquisa

Os/as estudantes participantes dessa pesquisa aqui nominados pelos pseudônimos de Juca, Malu, Kadu, Tina, Tati, Lica, Jade, Joel e Luan, têm entre 18 (dezoito) e 19 (dezenove) anos, cursam o segundo ou terceiro ano do ensino médio em uma escola pública, de regime integral, situada na zona leste da capital teresinense. No que diz respeito a orientação sexual, 1 (uma) é lésbica, 1 (um) bissexual e 7 (sete) heterossexuais. No tocante à raça, 5 (cinco) se autodeclararam pardos/as, 1 (uma) branca e 3 (três) negros/as. Em relação ao trabalho, 3 (três) disseram exercer atividade remunerada no período da noite e/ou finais de semana. Em relação a religiosidade, 1 (um) declarou não ter religião definida, permutando entre a Igreja Católica e Evangélica, 4 (quatro) declararam ser católicos, sendo 2 (dois) praticantes e 2 (dois) não praticantes, e 4 (quatro) apresentaram-se como evangélicos/as.

JUCA

Juca tem 18 (dezoito) anos, gênero masculino, é bissexual e se autodeclara pardo. Cursa o segundo ano do ensino médio e estuda na escola desde o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, quase dez anos na escola. Ao falarmos sobre religião, alega intercalar entre a igreja evangélica, da qual também participam a mãe e a irmã (Igreja Deus é Amor), e Igreja católica. No momento diz estar solteiro, mas há pouco tempo estava conhecendo um rapaz. Juca é massoterapeuta em uma academia, onde trabalha no turno da noite, com rendimento mensal que varia entre R\$ 300,00 (trezentos) a R\$ 500,00 (quinhentos) reais. Os pais de Juca são separados, e desde pequeno ele mora com os avós. Atualmente, além deles, compartilha o ambiente da casa com sua irmã e tio. Ele diz ter uma boa relação com seu pai e sua mãe e que costuma visitá-los aos finais de semana, no entanto, no que diz respeito a sua sexualidade, somente uma tia sabe da sua bissexualidade, diz que só terá condições de falar “abertamente” com a família, principalmente com seus pais, quando adquirir certa estabilidade financeira, quando tiver sua casa e garantir sua “independência”, pois acredita que essa revelação pode ocasionar uma “confusão danada”, já que alguns dizeres do seu pai é carregado de teor depreciativo acerca de gays e/ou da homossexualidade. Já sua avó, apesar de não saber sobre a sua sexualidade, sinaliza uma tolerância maior quando comparada aos seus pais, uma vez que ela, em determinadas ocasiões, profere que está sob a decisão dele, se Juca quer, tudo bem.

MALU

Malu tem 19 (dezenove) anos, gênero feminino, é heterossexual, se autodeclara branca, solteira, mora com seus pais e irmãos. Ela e toda a família frequentam a Igreja Católica. Além das atividades escolares, trabalha durante 3 (três) dias na semana como ajudante do seu pai no caixa de um *foodtruck*²¹, localizado no bairro onde mora; nesse empreendimento ela ganha um rendimento que varia entre R\$ 80,00 (oitenta) a R\$ 150,00 (cento e cinquenta) reais por mês, fazendo uma espécie de revezamento com a irmã durante a semana e alternando os dias para não ficar sobrecarregada. Malu cursa o terceiro ano do ensino médio e estuda na escola desde 2015, há cerca de 3 (três) anos. Quando entrou nessa escola já vigorava o sistema de ensino integral que diz gostar,

²¹ O termo traduzido do inglês faz referência aos transportes móveis que vendem comidas, especificamente aos caminhões, onde os lanches ficam prontos rapidamente.

mesmo achando a rotina escolar cansativa, mas que já acostumou, pois para ela tudo é uma questão de adaptação. Ela diz que sua família pouco discute sobre gênero e sexualidade, somente quando o assunto está voltado para questões que envolvem gravidez na adolescência e temas afins, mas afirma que desde muito cedo ela e seus irmãos foram ensinados/as pelos pais a respeitarem todo e qualquer tipo de diferença.

KADU

Kadu tem 18 (dezoito) anos, gênero masculino, se auto declara negro e homossexual. No período da entrevista estava namorando uma aluna da escola e da sua mesma série escolar, terceiro ano do ensino médio. Estuda na escola há 4 (quatro) anos. Kadu possui uma barbearia ao lado da sua casa, onde trabalha aos finais de semana e/ou quando chega da escola, no período da noite, lá ele costuma faturar dentre R\$ 600,00 a R\$800,00 reais por mês. É evangélico (Assembleia de Deus), mas declara que diminuiu a frequência de comparecer à Igreja por morar numa localização bastante distante, o que dificulta seu deslocamento. Os pais de Kadu são separados desde quando ele tinha 10 (dez) anos, relata que na sua trajetória conviveu em diferentes configurações de família, desde morar com seu pai, descrevendo esse como um período bastante difícil, no qual passou fome, uma vez que o pai trabalhava e não tinha quem cuidasse dele durante o dia, sendo sua bisavó quem subsidiava e cuidava quando o pai estava ausente. Posteriormente, Kadu voltou a morar com a sua mãe, irmã e o padrasto. Afirma que desde essa época tem bastante ciúme da mãe; se considera o “homem da casa”, pois o padrasto no momento está sem emprego e não pode prover a família, sendo sua mãe a mantenedora das despesas domiciliares. Kadu descreve que a convivência atual na família é bastante delicada, o seu ciúme em relação a mãe advém da necessidade de proteção, como único filho homem e mais velho, diante das discussões do casal, onde o padrasto costuma agredir verbalmente a esposa (mãe de Kadu), elevando o tom de voz para se direcionar ela. Isso potencializa um “rancor” de Kadu com o padrasto, já que não gosta de ver os maltratos com sua mãe, com quem é bastante “apegado” e possui uma ótima relação. Os desdobramentos desses conflitos ocasionam não só desentendimentos, mas agressões verbais, onde a violência de gênero se faz presente com a mãe de Kadu, que na tentativa de defesa da mãe, já chegou a brigar fisicamente com o padrasto. Diz que é “calmo, mas fica de “cabeça quente” quando mexem com alguém que ele gosta.

TINA

Tina tem 18 (dezoito) anos, gênero feminino, se autodeclara parda, lésbica e está namorando uma aluna da escola. Cursa o terceiro ano do ensino médio e estuda nessa instituição de ensino desde o ano de 2015. É católica não praticante, mas anos atrás frequentou e chegou a ser batizada em uma igreja evangélica. Não trabalha e, ao lamentar isso, associa ao fato de estudar em escola de tempo integral, onde ela enfatiza ser a casa dela, visto que passa o dia inteiro nesse recinto. A discente não é natural de Teresina, estando aqui desde 2015. Antes de mudar para a capital, Tina morava em uma cidade do interior do Piauí com sua mãe, irmãos e padrasto; as relações, segundo ela, eram bastante desgastadas pela autoridade exacerbada do padrasto, o que a deixava muito incomodada. Atualmente a mãe e o padrasto moram em outro estado e Tina mora com a avó, irmãs e tias, apesar do seu pai residir em Teresina. Declara não ter muito contato, uma vez que a relação afetiva entre eles/as é ausente. Ela diz ter uma espécie de mágoa da mãe pela superproteção que tinha em relação ao padrasto, enquanto Tina e suas irmãs acabavam ficando de escanteio. Todavia, tem uma boa relação com suas avós (materna e paterna), tanto com a que mora na cidade de origem, como a que reside em Teresina também. No tocante a sua sexualidade, ela alega que o ápice para assumir sua condição de lésbica foi cortar todo o cabelo, onde precisou esconder por alguns dias, demonstrando receio de como as demais pessoas reagiriam. Segundo Tina, “todo mundo ficou espantado”, mas alega que ficou tudo tranquilo com relação à família com quem compartilhava em Teresina. No entanto, parte da sua família tem grande preconceito; apesar de possuir uma prima lésbica e um primo gay, sua avó nunca aceitou sua condição de lésbica; ela diz respeitar a neta, mas não aceita sua orientação.

TATI

Tati tem 18 (dezoito) anos, gênero feminino, é heterossexual, se autodeclara negra, solteira, evangélica da Assembleia de Deus, onde afirma ir com muita frequência porque “é bom estar com Deus”. Cursa o segundo ano do ensino médio e estuda na escola desde o sexto ano do ensino fundamental, há 4(quatro) anos. No momento não exerce atividade remunerada. A relação de convivência com a família possui uma complexidade peculiar. Ela mora com a mãe, pai e irmãos, no entanto afirma que durante sua trajetória de vida, percebia certo afastamento dos pais em relação a ela. Aos 16 (dezesesseis) anos de idade descobriu que foi adotada pela família e isso a fez “juntar o quebra-cabeça, era como se, a partir disso, conseguisse entender todo o contexto da sua vivência na família. Considera a escola como seu refúgio, já que em casa, além da ausência de diálogo com seus pais e irmãos, também é responsável por realizar os

afazeres domésticos, sentindo-se excluída da dinâmica familiar. Apesar disso, ela afirma sentir orgulho da mãe, pois mesmo deficiente, a adotou e sempre trabalhou para não deixar faltar nada em casa. Tati deseja alcançar todos seus objetivos, descreve ser uma aluna participativa, que pergunta e tira todas as dúvidas, muitas vezes, incomodando os/as demais colegas de sala. Afirma que vai conquistar todos seus sonhos, pois não quer depender de ninguém.

LICA

Lica tem 18 (dezoito) anos, gênero feminino, é heterossexual, se autodeclara parda. Namora com um aluno da escola, dizendo ser o “casal exemplo”, conforme palavras da diretora, justificando que ela “não falta com respeito” no ambiente escolar. Lica associa seu comportamento à influência da religião e ensinamentos da família. É evangélica, da Igreja Quadrangular, cursa o terceiro ano do ensino médio e estuda nessa escola desde 2013. No momento não exerce nenhuma atividade remunerada. Em relação ao contexto familiar, diz que os pais são separados e desde pequena tem convivência no âmbito familiar de seus avós, visto que sua mãe engravidou muito jovem e, tanto a mãe quanto o pai, por serem menores de idade, não tinham uma estrutura e suporte financeiro bom para auxiliar no seu crescimento. Atualmente, apesar de não morar com a mãe, diz ter contato frequente com ela, já com relação ao seu pai, não tem uma relação de vínculo e/ou proximidade com ele.

JADE

Jade tem 18 (dezoito) anos, gênero feminino, é heterossexual, se autodeclara parda. No período da entrevista estava solteira, é católica praticante e na igreja participa de um grupo de jovens, estava cursando o terceiro ano do ensino médio na escola onde estuda há (2) dois anos, desde o ano de 2016. No momento Jade não estava exercendo trabalho remunerado. Mostrou-se bastante solícita ao conceder a entrevista, no entanto, demonstrou um pouco introspectiva ao falar sobre a abordagem do tema aqui versado, especialmente ao relacionar a temática com a Igreja, uma vez que, ao discorrer fatos em relação aos/as estudantes LGBT, enfatizou que a Igreja não aceita, mas que também não há discriminação com esses/as sujeitos/as. Durante a realização da entrevista, Jade sinalizava um conhecimento superficial do tema, como ela mesma frisou, atribuindo esse desconhecimento à negligência por parte várias instituições sociais em explicar as abordagens que tangenciam o gênero e a sexualidade, a exemplo da própria família, onde parecem não dialogar muito sobre esses assuntos e na própria escola, alegando que

professores/as nunca falam, mesmo com a problemática do bullying em grande evidência nessa instituição.

JOEL

Joel também tem 18 (dezoito) anos, gênero masculino, é heterossexual. Ele se autodeclara pardo, até então estava solteiro e se diz católico não praticante, mora com seus pais e irmã. Joel estava cursando a terceira série do ensino médio, estuda nessa escola desde o primeiro ano do ensino médio, quando entrou em 2016. Naquele momento, somente estudava, sem exercer algum trabalho remunerado. Joel parece atento aos fatos que ocorrem na escola quando descreve situações diversas vivenciadas e observadas por ele com riqueza de detalhes, enquanto narrava essas situações, parecia encarar grande parte delas na esportiva, associar à brincadeiras. Ele é um dos discentes que validam as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, uma vez que afirma que maior parte do conhecimento vem dessa instituição, mas também reconhece que as mesmas não se limitam ao espaço da escola, afirmando que deve ser uma discussão a ser feita nos demais espaços de socialização.

LUAN

Luan tem 18 (dezoito) anos, gênero masculino, é heterossexual, solteiro, e se autodeclara negro. É evangélico da Igreja Quadrangular, não estava exercendo trabalho remunerado, cursa o terceiro ano do ensino médio e entrou na escola ainda no ensino fundamental, há 6 (seis) anos, onde estuda desde o ano de 2012. Luan se auto intitula como uma pessoa que costuma fazer “brincadeiras” com as meninas e com discentes gays e/ou lésbicas que estudam com ele, afirmando que os gracejos não são causadores de danos devido a intimidade que tem com os alvos dos mesmos. Ao remeter às questões que envolvem os/as estudantes LGBT, Luan considera algo errado. Em parte, ele atribui isso ao critério adotado pela religião, no qual diz escolheu seguir, enfatizando que “Deus criou o homem e a mulher e pronto! Pra se reproduzir.” Ao discorrer sobre os debates sobre gênero e sexualidade acontecerem no espaço da escola, relaciona uma restrição em relação a idade dos/as alunos/as, justificando que é preciso uma maturidade, pois os assuntos podem deixar esses/as discentes/as “confusos/as”.

4.2 Ser mulher na escola: marcas das violências e resistências frente às práticas generificadas

Nesse tópico serão discutidos os resultados obtidos referentes às práticas discursivas em torno das estudantes mulheres. Ressalta-se que, considerando se tratar de um estudo de gênero, leva-se em consideração o seu aspecto relacional (SCOTT, 1995), mesmo tomando aqui as mulheres como objeto. Constatou-se que essas práticas são atravessadas por preconceitos e discriminações manifestadas de diversas formas no cotidiano da escola que serviu de lócus dessa pesquisa, validando, assim, o pressuposto levantado de que esse é um espaço delineado também por violências. No sentido de sistematizar melhor a discussão dos resultados destacou-se 4 (quatro) eixos temáticos com ênfase nas práticas discursivas sobre as estudantes mulheres. Dentre esses eixos, apresenta-se um cenário no qual as alunas, pelo fato de serem mulheres, são depreciadas, subjugadas e violentadas quando exercitam sua sexualidade de forma desimpedida e ativa; no que diz respeito a divisão sexual do trabalho, vê-se uma assimetria nas relações de gênero; intelectualmente inferiorizadas e consideradas com menores habilidades nas práticas de educação física. Na maioria dos relatos ficou evidente resistências das alunas diante dessas práticas generificadas.

4.2.1 “Deixa em off tudo! O que aconteceu lá, fica lá!”: violência sexual contra estudantes mulheres

Na primeira situação narrada por Juca, percebe-se a presença de uma cultura patriarcal e machista constituindo o ideal de macheza por intermédio de uma sexualidade ativa atribuída aos meninos, reproduzida desde os primeiros processos de socialização, através de afirmações como “pegador de todas” ou “garanhão”, afirmando, desse modo, a construção de um modelo de masculinidade hegemônica²² associado ao

²² Ao retratar a construção e reconstrução das masculinidades, Connell (1995) expõe acerca de uma narrativa convencional que sustenta um modelo de masculinidade guiado por noções socialmente construídas. Essa percepção é pautada numa definição de ações, condutas, maneiras de se portar e de sentimentos idealizados e/ou apropriados para homens, corroborando para que estes trilhem esses comportamentos e se afastem de quaisquer noções opostas, ou seja, aquelas associadas a um ideal de feminilidade. Os meninos, por sua vez, crescem (re)produzindo esse molde, na medida que internalizam essas normas concebidas socialmente, onde adotam maneiras que correspondam às expectativas da masculinidade, comumente externadas através de uma postura que evoca agressividade, dominação e/ou autoridade, bem como reprimem sentimentos ou qualquer manifestação que desvie das características estereotipadas para homens. Todavia, conforme Connell (1995), a historicidade e sua dinâmica, bem como os contextos inseridos, potencializam uma reconstrução dessas masculinidades, uma vez que se trata de um processo de construção social e como tal, se modifica e agrega modelos outros que podem ser representados através dessas construções e reconstruções da masculinidade.

status de homem “macho” e heterossexual frente aos outros, a fim de garantir que a sua sexualidade não seja colocada em xeque e nem motivo de zombaria e/ou desconfiança (CONNELL, 1995; 2016).

De modo contrário, as mulheres, quando comparada aos homens, são ensinadas desde cedo, a manterem uma postura mais recatada, com atribuições voltadas para a esfera doméstica e do cuidado, mais castas, garantindo a virgindade como sinônimo de pureza. A subversão dessas regras nos arranjos sociais de gênero, como afirma Connell & Pearse (2015), ao exercerem sua sexualidade de modo ativo, tal como os homens, as mulheres são adjetivadas de maneira depreciativas como “raparigas” na fala de Juca, ou “comida de todos” nos termos de Da Matta (1986), corroborando para sua estigmatização, como ilustra Goffman (1982), desqualificando e marginalizando a sua condição de mulher e de pessoa na sociedade. O peso da reprodução dessa estrutura de dominação se faz presente não só em relação aos meninos, mas também às meninas, nesse relato, que coparticipam e reforçam preceitos hegemônicos de gênero, (re)produzindo valores que legitimam uma dominação masculina e subordinam mulheres (BOURDIEU, 2002).

Lá na sala mesmo tem um menino que se diz que é o pegador de todas, diz que pega não sei quem, que pega a outra, pega acolá, aí nós fica falando: ah é o garanhão da sala, é o tal. Mas a menina não! Tem uma menina lá na sala que é desse jeito, aí nós fala logo: ah essa aí é rapariga (risos)! Tipo assim, quando ela vai passando: ó essa aí é rapariga, ela pega todo mundo! Tem um grupo de amigos, menino e menina, aí quando passa fala: oia aquela alí é rapariga, pega tudim, já deu num sei pra quantos! Aí quando é o menino: ó garanhão aí, oh bichão aí, pega todo mundo (Juca, 18).

Na segunda situação, Juca faz referência à fala de um docente que deprecia e menospreza uma discente. Embora tenha tentado atenuar as palavras verbalizadas, insinua uma objetificação da aluna através dos termos “meninazinha” e “pegadora”, ambos de teor depreciativo quando não menciona o nome da estudante, apagando, assim, a sua identificação pessoal e também quando faz menção a ela como pegadora, uma prática considerada negativa e não merecedora de respeito naquele contexto. Presumivelmente, o docente parece se utilizar dessa circunstância para assumir certa superioridade, enquanto a aluna frente ao exercício ativo da sua sexualidade é inferiorizada.

Teve outra vez também que, não sei se foi o (professor) de física, que foi lá na sala também chamar uma menina, aí ele foi chamar ela, aí falou: ‘não...cadê aquela meninazinha que todo mundo diz que é a pegadora’? Como foi que ele falou? Me esqueci, mas ele, tipo, situou como rapariga, como a menina que deu pra todo mundo, ele só, tipo, resumiu, falou em outras palavras, mas naquelas palavras ele falou como se fosse rapariga, o sentido era de rapariga (Juca, 18).

Essa objetificação das mulheres, expressão também de um modelo de masculinidade, aparece na fala de Malu, quando se reportou a uma ocasião na qual uma colega usava a roupa de educação física, e uma das peças, o “shortinho”, foi motivo de vulnerabilidade experienciada por essa estudante, que se sentiu incomodada ao ouvir os comentários insistentes de um garoto da sua turma ao chamá-la de “gostosa”. Mesmo reclamando e pedindo que parasse, ela não obteve êxito, sendo preciso comunicar ao professor para que intermediasse junto ao garoto.

A insistência em importunar, constranger, insistir, e mesmo, atribuir culpa às mulheres pelo uso do decote, roupas curtas e/ou coladas, como provocadores do desejo e prática sexual incontrollável dos homens (SALEM, 2004), são justificativas para as violências que, muitas vezes, transcendem as palavras e deixam marcas nos seus corpos, o que permite refletir acerca dos inúmeros casos de assédio sexual e de estupro que assolam mulheres no Brasil e mundo afora, práticas que remetem à presença de uma cultura machista e dominação masculina que reforça a produção de desigualdades nas relações de gênero. Todavia, o desgosto da colega de Malu ao não recuar e reclamar da situação que a constrange, solicitando até mesmo ajuda de terceiros, mostra as estratégias de resistências diante do fato ocorrido. Essas estratégias são analisadas, segundo Foucault (1987), como técnicas e manobras frente às relações conflituosas, nas quais podem ser analisados como micropoderes que se constituem como efeito através de um conjunto de estratégias, efeitos esses que são manifestados, na medida que pode ser reconduzido por aqueles/as que estão numa posição de dominados/as (FOUCAULT, 1987; LOURO, 1997), como se pode constatar na seguinte fala:

Eu só, tipo, já vi os meninos falando: ‘ah gostosa’ e a menina não gostar, por causa tá de shortinho, não sei o que... foi em 2015 quando eu entrei aqui tinha menina que estudava comigo que tava com short de educação física e o menino ficou falando que ela era gostosa, essas coisas e ela não gostou, aí ela discutiu com ele, mas depois passou, aí falou pro professor, mas ele falou que era pro aluno parar, mas foi só isso mesmo (Malu, 19).

Outras práticas de violência sexual, cometido por alunos contra alunas, aconteceram nos espaços dessa escola, revelados através nas falas de Lica e Luan, ao dizerem:

[...] tem muitos jovens que eles não respeitam o ambiente escolar e isso de certa forma gera uma revolta da direção, é proibindo, chamando na direção, dando suspensão, essas coisas [...] eu não sei se as câmeras foram postas na sala por conta de segurança ou por conta de vigiar os alunos, porque tava acontecendo muito, muito caso de assédio na escola, teve aluno, dois alunos, três alunos que foram expulsos, por conta de assediar uma menina, eles deitaram a menina no chão e começaram acariciar as partes íntimas dela, aqui

na escola, isso foi ano passado, era três ou dois meninos com uma menina em sala de aula, aí o caso foi parar na direção, os três meninos foram expulsos e a menina os pais levaram pra outra escola e saiu daqui, não tá mais estudando aqui (Lica, 18).

Os meninos pegaram uma menina e assediaram, pegaram nas partes íntimas, essas coisas... ano passado, criança mesmo (ensino fundamental). Tipo aquelas brincadeiras, né?! Eles pegaram a menina e começaram a ficar pegando nas partes íntimas dela, sei que viram e a diretora soube, aí expulsaram os meninos da escola e eles passam por acompanhamento nessas casas de acompanhamento porque são menores de idade, a aluna não sei como ficou não, não sei se ela saiu da escola porque às vezes sai, né? Por conta da vergonha e tudo, porque a escola todinha sabe (Luan, 18).

Ao ser indagada sobre os comentários acerca desse caso na escola, Lica disse:

Muitas vezes como jovens, a maioria, não tô dizendo todos, não levam nada a sério, começaram a surgir comentários, assim, de gracinha, ai ele tava tarado! Ah ela deixou! Ah ela é oferecida! Porque toda vez que acontece alguma coisa com alguma mulher, não sei se tu já presenciou isso, mas sempre a mulher que sai de errada, que sai de oferecida, que sai de prostituta, que chamam de puta, esse tipo de palavriado, mas esses comentários foram muitos aqui na escola dizendo que foi a meninazinha que deixou, que de pequena ela só tinha tamanho, que os meninos fizeram porque ela deu liberdade, essas coisas, mas eles foram expulsos da escola e ela foi embora pra outra escola, eram alunos do ensino fundamental, do sexto ano do ensino fundamental (Lica, 18).

Sobre os comentários que surgiram na escola em torno desse episódio, Luan respondeu:

Que a menina é vagabunda, que deu liberdade, sempre falando, né, essas coisas. No meu ponto de vista, assim, os meninos de hoje em dia tão muito danado, as crianças de hoje em dia e, tipo, elas sabem de coisa que na minha adolescência eu não sabia, eu acredito que ela pode ter dado uma liberdadezinha e devem ter interpretado mal e devem ter agido daquela forma, tipo, eu acho que ela tratou eles de um jeito e eles interpretaram de outra forma e agiu daquela forma com a menina (Luan, 18).

A respeito dos comentários por parte de professores/as, coordenação e/ou direção da escola sobre esse caso, Luan disse: “Não, tipo, deixa em off tudo! O que aconteceu lá, fica lá!” (Luan, 18).

Conforme os relatos de Lica e Luan, sobre essa prática de assédio sexual na escola, na qual estavam presentes violências simbólicas e físicas praticadas por alunos do ensino fundamental, menores de idade, contra uma aluna também menor de idade, torna a questão ainda mais complexa, pois não respondem judicialmente por seus atos e, de certa maneira, estão sob os cuidados da família e do estado. Todavia, conforme Bourdieu (2002), as principais instituições sociais, a exemplo da família, escola, estado e igreja, são responsáveis pela produção de novas práticas, como também pela reprodução de velhas práticas, tal quais aquelas associadas à dominação masculina que estão presentes nas relações de gênero e produzem desigualdades, discriminações e

violências contra mulheres, o que daí também se pode deduzir que a constituição dos/as sujeitos/as e suas identidades não é uma mera questão de cunho individual e biológico, mas também social, cultural e político.

Constata-se, nesse caso, mais uma vez a presença de práticas de discriminação e violência contra a mulher, com justificativas que acionam, de um lado, a sexualidade masculina como pulsão incontrolável, ao dizer que “ele tava tarado!”, o que Salem (2004) denomina de *teoria sexual pulsional*, ao retratar os discursos de homens da classe popular sobre sua sexualidade, cujo descontrole sexual extravasa através da “vontade do corpo”, uma “necessidade” ou caráter de “urgência” que precisa ser satisfeita, atribuindo, desse modo, uma dimensão biológica e natural ao ato sexual. Do outro lado, acionam a culpabilização da mulher pela violência sofrida ao dizerem que “ela deixou!”, “ela é oferecida”, “(...) é vagabunda”, o que faz Lica ressaltar um contexto histórico-social fortemente patriarcal e machista, no qual mulheres costumam ser subjugadas e culpadas como meninas que “dão liberdade” e, portanto, são causadoras do descontrole masculino, de modo a sofrerem represálias e serem atacadas simbolicamente.

Luan, ao se posicionar sobre o ocorrido, diferente de Lica, parece elencar uma espécie de meia culpa à aluna, através do que chamou de “liberdadezinha” dada aos meninos, postura que parece ter confundido os garotos e, de certa maneira, a tornou causadora da perturbação pelo acontecido, ao mesmo tempo que trata de justificar a postura de liberdade da garota como reflexos das mudanças ocorridas com as crianças na contemporaneidade, onde atualmente crianças e adolescentes são mais ativos/as e detentores/as de informações antes pouco exploradas, diferentemente do que viveu o entrevistado.

A atitude da direção ao expulsar os alunos que cometeram o assédio, assim como a saída da aluna da escola, parece ter sido a solução encontrada para o problema, somado ao sigilo sobre o assunto, quando Luan diz ter ficado “em off tudo”, e que “o que aconteceu lá, fica lá”; o que indica que o assunto não foi problematizado e socializado na escola como ação educativa, como também suscita não haver, anteriormente ao episódio, ações pedagógicas que discutissem frequentemente sobre questões relativas a gênero e sexualidade, ou seja, um reflexo da ausência de uma abordagem que, de fato, promova ações e senso crítico em relação a esses eixos de discussões, já que é práxis uma transversalidade desses diálogos pautados em datas comemorativas, o que possivelmente reforça estereótipos e noções socialmente construídas, ao invés de desconstruí-las (LOURO, 2003; RIBEIRO & PRADO, 2013).

Outra reflexão advinda das ações dos estudantes, que se deu em uma sala de aula e no horário de funcionamento da escola, é de uma possível fragilidade no acompanhamento e supervisão dos/as alunos/as e de suas ocupações nos recintos da escola, sobretudo, quando se trata de crianças e adolescentes, o que não significa a existência de um panóptico para controle, vigilância e docilidade dos corpos (FOUCAULT, 1987)²³, mas aproximar-se, compartilhar e conhecer melhor os/as alunos/as, inteirar-se sobre suas sociabilidades, dentro e fora da escola, saber sobre suas vontades, gostos, reclamações, conflitos, dentre outros; estabelecendo, assim, um nível de confiança e conhecimento sobre quem se está educando, mas, sobretudo, produzir sentidos para estarem ali.

4.2.2 “Lugar de mulher é na cozinha!”: relações assimétricas de gênero na divisão sexual do trabalho

A fala de Malu, se reportando a um colega de classe, demonstra a inquietude dele frente à possibilidade de as mulheres exercerem atividades na esfera pública e, assim, adquirir o mesmo reconhecimento social e equidade salarial outorgado aos homens. Nesse relato é possível identificar uma clara reafirmação do local e das funções que devem ser desempenhadas pelas mulheres, de modo que contra-argumenta uma igualdade de gênero ao (re)alocar as mulheres ao espaço da casa, cuidados e afazeres domésticos, evidenciando a desigual demarcação da divisão sexual do trabalho (HIRATA, 2003).

Na sala de aula, quando tipo um dos meninos que estuda comigo, ele falou numa aula (de sociologia), porque a gente tava falando sobre igualdade de gênero, meio que falou que as mulheres tinha que ficar pra lavar, passar, cozinhar, essas coisas, aí meio que a gente se chateou e todas as meninas começou a falar um monte de coisas pra ele, que ele era muito idiota, essas coisas, revidamos e questionamos porque que ele tava pensando daquele jeito e aí foi só isso mesmo [...] o que mais me marcou mesmo foi o do menino da sala que ele falou que mulher pra ele tinha que passar e cozinhar, essas coisas.. e só ficar em casa cuidando dos filhos [...] A professora pediu pra gente se acalmar, aí ela foi conversar com ele, falar que também não era assim, aí enfim... a gente não revidou mais e ele também não falou mais nada [...] a gente só achou meio errado, né, mas ninguém discutiu não, mas achamos meio errado o que ele disse (Malu, 19).

²³ Foucault (1987) ressalva que algumas instituições, dentre elas a escola, desenvolveram meios de controle para supervisionar o comportamento de forma minuciosa das pessoas, uma espécie de *microscópio do comportamento*, que tem como finalidade observar e registrar analiticamente as pessoas, seus corpos e atitudes. Essa vigilância potencializa um poder disciplinador que se configura como múltiplo, automático e anônimo, na medida que controla os/as sujeitos/as, ou seja, essa vigilância, aliada ao poder disciplinador, são responsáveis por regular, classificar e punir o que está alheio a uma normalidade.

Essa divisão sexual do trabalho também é notada nas falas de Lica, Joel e Luan. Nos trechos proferidos por ela/es, o contexto que associa mulheres à esfera privada e ao cuidado assume o tom de “brincadeira”, o que indica, em ambas as falas, uma prática que se tornou comum, rotineira e, portanto, banalizada. Na reflexão de Lica, em torno do assunto, ela parece reconhecer que o teor dos colegas de turma deve-se a uma construção social que, desde muito cedo, impõe determinados padrões em relação às meninas, a exemplo das brincadeiras vivenciadas na infância, como o brincar de boneca, que sinaliza aprendizagem e responsabilidade em torno da maternidade e cuidado dos/as filhos/as, e o brincar de panelinha relacionado à responsabilidade de cozinhar para alimentar e servir a família. Lica ressalta que essa circunstância não passa de brincadeiras e que as demais meninas “levam a sério”, possivelmente enunciando que o ato das colegas em questionarem é desnecessário, visto como algo que não seja bastante relevante e/ou necessário.

Aqui o termo brincadeira, portanto, pode remeter a dois sentidos. No primeiro sentido mostra o processo de construção social diferenciada para homens e para mulheres, através dos processos de socialização que aqui se dá, via brincadeiras infantis em torno do que está associado ao feminino e ao masculino. O segundo sentido refere-se ao que não é sério, não é verdade. Ressalta-se que aqui quem fala e defende o discurso dos homens como não machistas é uma mulher, o que nos leva a pensar também as mulheres como possíveis reprodutoras dessa construção de gênero, ao não admitir que, por trás da brincadeira há uma verdade a ser reproduzida de forma muito mais eficaz, por as vias simbólicas. No entanto, embora de forma diferente, tanto um sentido como o outro mostram que as brincadeiras, sejam como atividades de socialização ou como uma não verdade, reforçam simbolicamente lugares diferenciados para homens e mulheres na sociedade.

[...] eu vejo da parte dos meninos, tem alguns alunos que eles fazem: ah lugar de mulher é na cozinha! Menina desde criança foi feita pra fazer os afazeres de casa, porque brinca de panelinha, de boneca, essas coisas. Tem algumas meninas que revidam, que falam que lugar de mulher não é na cozinha, que elas podem fazer o que elas querem, que são livres, essas coisas. No momento não vê [professora], mas na maioria das vezes os meninos falam querendo brincar, mas muitas vezes elas não gostam e já levam a sério (Lica, 18).

Já Joel, ao narrar as experiências do amigo de turma, reafirma todas as funções sociais que (de)limita o espaço privado como o ambiente de atuação das mulheres, do mesmo modo que parece levar na esportiva as ocasiões em que são pronunciados esses discursos, uma vez que, ao descrever que algumas das meninas rebatem, outras sorriem,

ele também corrobora através do sorriso, intitulado de “besteira” as práticas do colega e a forma de questionar das discentes acerca da situação, como faz Lica. Nessa fala apresentada por Joel denota-se novamente o argumento do lugar da mulher na esfera doméstica, um lugar que não só é diferente daquele atribuído aos homens, mas desigual e inferior, haja vista ser esse trabalho não remunerado e sem valor para o mercado (valor de troca e moeda). Desta maneira, quando insistem nesse lugar exclusivo para as mulheres, camuflado de brincadeira, estão afirmando a permanência não só da diferença, mas da desigualdade entre os gêneros, sobretudo por não se colocarem fazendo parte desse lugar e dessas atividades, uma vez que se eximem. Aqui, diferente da fala anterior, quem defende o discurso dos homens como não machista é um homem.

[...] tem um amigo que ele tira brincadeira, entendeu?! No sentido de ser machista, eu vejo da parte dele, assim... ele brinca com as mulheres no sentido de ser machista, mas ele não mostra ser machista, mas eu acho que ele tem um pouco do machismo [...] Assim... eu sou amigo dele, aí às vezes quando a gente fala com algumas meninas, aí na brincadeira ele fala assim: ah mulher tem que lavar louça, essas coisas... tem que dirigir fogão, aí depois ele fala: não gente, é só brincadeira! E elas também levam na brincadeira [...] umas começam a sorrir, outras começam a rebater, entendeu?! Falam: não, mas hoje em dia os direitos são iguais, homem também limpa a casa, faz comida, entendeu?! Assim eu acho engraçado, eu fico sorrindo, porque tanto dele que tá falando besteira, e delas que tão ali rebatendo aquela besteira que ele fala, aí eu digo assim: se vocês forem escutar o que ele tá falando, vocês vão ficar é doida, falo isso! Elas levam mais na brincadeira, ficam sorrindo do que ele fala, entendeu?! (Joel, 18).

Luan, por sua vez, justifica a sua ação atribuindo certa intimidade com as meninas que, na visão dele, parece atenuar e conceber uma liberdade para praticar a “brincadeira saudável” que, sem perceber, acaba por corroborar um reforço das relações desiguais das dimensões de gênero. Além disso, apesar de algumas meninas refutarem esse modelo, associando a figura de Luan a uma pessoa “machista”, o mesmo projeta um futuro pessoal, dando ênfase nessa demarcação da divisão de atividades conforme o gênero, delegando a ele a capacidade de gerir a manutenção em relação a sua propriedade e à esposa resguardada no interior da casa.

[...] assim eu costumo brincar com as meninas da sala, que eu gosto de caçar conversa com as meninas, só que eu não falo no sério, tipo por conta de já ter intimidade com elas já, aí geralmente eu falo: ah menina tem que lavar louça! Mas eu falo brincando, porque eu já tenho intimidade com as meninas e as meninas sabem e tudo, mas a partir do momento que a menina não aceita isso, já é uma ofensa já. Elas falam: Ah machista! Mas é brincadeira nossa, elas ficam me batendo, mas é brincadeira nossa, brincadeira saudável. Aí às vezes nós tamo jogando vôlei ali, aí eu digo: rapaz o que que a mulher quer jogando vôlei? Mulher tem que ficar é em casa, aí eu falo: rapaz quando eu casar, mulher vai ficar só em casa fazendo as coisas de casa e eu vou sustentar a casa todinha, aí só isso, as brincadeiras eu faço com elas (Luan, 18).

Essas concepções, acima elucidadas, retratam o gênero como uma categoria analítica a partir de um trajeto sócio- histórico e cultural, no qual as pessoas (re)organizam as atividades sociais em prol do gênero, como coloca Harding (1993), o que implica pensar para além das distinções sexuais. Um dos pontos de partida para discutir essas atribuições por gênero, especialmente a divisão sexual do trabalho, é o viés estrutural, onde o dualismo de gênero é utilizado para delimitar, especificar e restringir as atividades de cada um/a, interpelando, assim, condições para mulheres e homens exercerem atividades conforme seu gênero, condicionando a maternidade, cuidado com afazeres domésticos e filhos geralmente às mulheres, bem como da esfera pública, do mundo do trabalho e de atividades reconhecidas pelo mercado aos homens, onde o processo de socialização e educação são partícipes dessas introyeções de valores e práticas convertidas em “especialidades” exclusivas do universo feminino e do universo masculino (AUAD, 2003; HARDING, 1993; MENDES, 2008; CRUZ, 2016).

O diferencial nas falas acima, especialmente naquelas apresentadas por Malu, Lica e Joel, se dá no posicionamento das meninas diante das colocações dos colegas, uma vez que são notoriamente questionadoras acerca da situação que as colocam numa relação de subalternidade em relação aos meninos, tornando-as sujeitas que não escutam insultos ou discriminações passivamente, revidam e questionam na tentativa de incitar o colega a repensar as razões de utilizar uma concepção que subjuga mulheres, ou seja, se utilizam de uma autonomia que refuta o que está sendo colocado quando negam o lugar tradicional imposto à mulher, que nessa concepção parece ser fixo, mesmo diante das mudanças e avanços na participação das mulheres na sociedade.

Desse modo, nota-se nessas descrições, posturas diferenciadas de meninos e de meninas no processo de internalização do habitus, conforme Bourdieu (2002), tanto com o poder de reprodução de práticas - ortodoxia (meninos), como de produção de novas práticas - heterodoxia (meninas). Da mesma maneira se porta a docente presente na situação elucidada por Malu, onde assume uma posição para amenizar o conflito, mas, sobretudo, agindo em prol da desconstrução e potencializando no discente, a capacidade crítica e reflexiva de refletir acerca de um discurso que faz referência às desigualdades de gênero, ao tempo que corrompe o exercício de direitos e cidadania das mulheres.

4.2.3 “Deixa de ser burra!”: mulheres inferiorizadas intelectualmente

Os exemplos descritos por Malu e Tati, expressão que há uma repressão dos meninos em relação às meninas em termos das demonstrações de aprendizagem do conteúdo escolar, tanto quando explanam dificuldades como na desenvoltura nas aulas. Malu mostra que a capacidade intelectual das meninas é colocada à prova quando não logram bom êxito nas disciplinas consideradas mais difíceis, aquelas que remetem a cálculos, técnicas e resoluções de problemas, sendo instantaneamente acometidas por xingamentos pelos meninos e atestadas como incapazes de raciocínio e inteligência, não as reconhecendo como sujeitas potenciais na resolução de atividades que demandam lógica e eficiência (SOUZA, 2002). Quando essa mesma dificuldade ocorre com os meninos, ou seja, não correspondem às expectativas assertivas dessas atividades, unem-se numa espécie de rede de camaradagem para não serem ridicularizados por eles próprios, uma vez que as meninas parecem não contribuir com as práticas vexatórias que os desqualificam diante do erro.

[...] Tipo, a mesma dúvida que eu tenho não necessariamente você tem, talvez você tenha entendido melhor do que eu, mas aí, tipo, se eu erro, começa os meninos: ahh burra, não sei o que, já falaram comigo, com as meninas da minha sala, burra, não sei o que, você não sabe, tipo, tirar sarro, gritar, fazer algazarra, essas coisas. Eles brincam entre eles [quando erram], porque as meninas não falam nada, a maioria é os meninos que falam: eita, cara! isso entre eles, a gente não costuma falar. Matemática, as de mais dúvidas, biologia, química [disciplinas onde mais erram] Ele, [o professor,] só pede pra todo mundo calar, ‘cale-se’, ele manda todo mundo calar a boca que ele quer falar, só isso. ‘Meu Deus, que menina burra!’, ‘deixa de ser burra!’ ou então ‘meu Deus do céu, não acredito que tu tá errando isso não’, como se obrigatoriamente eu precisasse saber de tudo, tendeu? Me deixa de mão, e daí? Eu tô tirando dúvida, o problema é meu, essas coisas (Malu, 19).

Tati, ao narrar a sua vivência e a experiência de uma colega, destaca que as meninas são também alvos de repressão dos colegas quando demonstram êxitos como estudantes, fato que é justificado por ela através da forma de se portar em sala de aula, onde costuma fazer muitas perguntas e sanar dúvidas o que, segundo ela, provoca incômodo em alguns meninos, que sinalizam satisfação em ocupar uma posição de superioridade intelectual em relação às meninas na turma, demonstrando também certo exercício de poder e autoritarismo quando reverberam “Cala boca! Mulher tem que ficar calada!” cujo objetivo é silenciá-las, reprimindo o direito de se expressarem, ao tempo que reproduzem uma estrutura androcêntrica e dominante na ciência, onde, historicamente, as mulheres foram silenciadas e invisibilizadas.

Ao lograrem êxito quando desempenham uma participação ativa em sala de aula, essas meninas rompem barreiras, vão além dos limites que culturalmente lhes foram impostos, evocando não só um sentimento de surpresa, mas de incômodos e reações por

parte de uma ordem de gênero ainda representada pelos homens como detentores do conhecimento, e mulheres estigmatizadas, inferiorizadas e comumente associadas como “naturalmente” desprovidas de intelecto, sendo o título de saber posto aos homens, demonstrativo de prevalência/dominância masculina, embora se ateste modificações gradativas nesse quadro ao longo da história (BOURDIEU, 2002; CONNELL & PEARSE, 2015; CRUZ, 2016; GOFFMAN, 1982).

[...] Ah, essas meninas que sentam na frente, essa maguinha só que ser, principalmente essa moreninha aí, meu Deus tem misericórdia! Porque, tipo, eu pergunto muito pro professor, aí os meninos ficam incomodados, porque ninguém quer, os meninos da minha sala, principalmente, não quer que ninguém seja mais inteligente que todo mundo. Tipo assim, da inteligência, tipo, os meninos não quer que as meninas seja mais inteligentes, tipo, a menina da minha sala ela é inteligente, só que todo mundo fica: ‘ah cala a boca!’, ‘garota não tem que saber matemática’, essas coisas. Aí quando não é, é assim: ‘ah mulher não tem saber essas coisas, ou fazer aquilo, inglês, sociologia, matemática, matéria difícil, aí os meninos não gostam, eles falam: ‘Cala boca! Mulher tem que ficar calada!’ Aí, tipo, ‘Oi? Como assim?’, Ela [colega] fala também, ela é bem barraqueira mesmo, de ir pra cima mesmo, ela revida, ela fala tipo: ‘menino te manca, nada disso, todo mundo tem que saber, todo mundo tem que aprender as coisas’, ela fala essas coisas. Tem uns professores que não interessam e mandam fazer silêncio, tem uns professores que nem ligam não quando falam, mandam calar a boca, fazer silêncio, não dão atenção (Tati, 18).

Nas situações elucidadas por Malu e Tati, assim como em muitas outras situações que ocorreram ao longo da história até os dias atuais, as mulheres se posicionaram e desafiaram as tentativas de silenciamento e marginalização que tentaram enquadrá-las como incompetentes, incapazes e menos inteligentes do que os homens. Essas narrativas, destacando o descontentamento dos meninos frente à sua postura assertiva e de suas colegas quando contemplam o espaço da sala de aula como lugar onde se destacam pela capacidade intelectual, reflete um longo percurso histórico onde as mulheres foram majoritariamente descreditadas e silenciadas nas esferas da educação, em que até o mesmo acesso a esse sistema era negado, assim como em determinadas áreas do conhecimento consideradas masculinizadas como as ciências tecnológicas e exatas, tornando-as sujeitas marcadamente excluídas do processo científico. Todavia, tais barreiras que tentaram negligenciar esse não-lugar na ciência às mulheres, vem sendo superado através de resistências, avanços e conquistas no campo científico, seja pela contribuição de forma expressiva das mulheres em áreas da matemática, astronomia, química e medicina e mesmo com os rompimentos androcêntricos, através de uma epistemologia que permite olhar a partir de experiências e perspectivas diferenciadas (LOURO, 1997; CRUZ, 2016).

Ressalta-se aqui, também, o posicionamento dos/as docentes, ainda que de forma inconsciente, corrobora com as violências simbólicas rotineiras, considerando que, ao solicitar que todos/as alunos/as “calem a boca”, sem problematizar a situação, sem enfrentá-la, naturaliza essas práticas que colaboram para acentuar as desigualdades entre meninos e meninas. Assim, o posicionamento silencioso do docente demonstra simbolicamente certo consentimento com as relações hierárquicas de saber-poder entre os gêneros e, ainda que pareça uma ação banalizada, como diz Louro (2016), as palavras e as atitudes não são neutras, tampouco inocentes; projetam um significado, podendo perdurar convicções dominantes, ampliando o quadro dessas desigualdades, pois nesse processo de ensino-aprendizagem, os/as docentes podem ser corresponsáveis tanto como rompedores/as como perpetuadores/as das práticas segregacionistas onde, através do silêncio, fomentar as desigualdades (LOURO, 2016; BRITO & FREITAS, 2016).

4.2.4 “É mulher! Sabe jogar não!”: relações desiguais de gênero nos jogos de educação física

Aqui foi possível identificar uma relação entre condicionamento físico e os gêneros, em que as falas, de modo geral, são permeadas pelo ideário de força e virilidade, bem como capacidade de realizar atividades que demandam esforço físico por parte dos meninos, enquanto as meninas são associadas a “corpos frágeis” (CRUZ, 2016), a exemplo da prática da educação física, onde as meninas costumam ser consideradas com potencial inferior para realizar determinados jogos, o que Kadu traduz como brincadeira, esclarecendo que, segundo seus colegas, “homem tem força”, mas ressalta a possibilidade de com o tempo e treino as meninas possam adquirir as mesmas habilidades, rechaçando assim a exclusão das mesmas.

A fala de Kadu, se reportando aos seus colegas, aponta ainda para uma segregação que sinaliza uma espécie de enraizamento de ordem essencialista, responsável por tonificar essas distinções generificadas e acentuar as formas de discriminações em relação às mulheres, ainda que ele não reconheça essas práticas como preconceito e/ou discriminações, aquelas podem ser consideradas motivadoras do quadro de desigualdades, especialmente porque, quando se refere especificamente aos jogos de futebol, trata-se de um espaço marcado pelas hierarquias de divisões de gênero, ao passo que é historicamente exercido através do domínio masculino (ALTMANN, 1998; BOURDIEU, 2002; SOUZA, 2002).

Tipo assim já teve na educação física, um exemplo, no jogo de futebol, ‘Nam, nam! É mulher! Sabe jogar não! Bota os meninos mesmo’, só nesse ponto, mas preconceito, discriminação não, essas brincadeiras mesmo, prefere homem do que mulher, entendeu? Porque homem tem mais força, sabe brincar mais, jogar mais. Se fosse pra mim falar, ninguém sempre vai ser perfeito, sempre vai ter um defeito, eu acho que sei lá, não precisa excluir não, ninguém nasce sabendo, o jeito que sabe jogar também pode aprender com o treino, se não deixar ela jogar aí que não aprende mesmo (Kadu,18).

Tati, por sua vez, mostra exemplos de que tanto meninas quanto meninos são afetados/as pelas imposições sociais que demarcam os gêneros, mesmo o jogar bola, dentro da sua configuração, especializa e segrega quais os jogos são “destinados” para cada um/a, afirmando que uma colega sofre preconceito por tentar jogar junto aos meninos, como também acontece com um colega, ao tentar participar das atividades físicas com as meninas; ambas as situações são classificadas como “estranhas”, algo que foge do que é estabelecido tradicionalmente como padrão de gênero cujas distinções parecem ainda bem demarcadas, como foi possível se verificar aqui por meio das atividades escolares, como na educação física, constituindo socialmente o que é jogo para meninas e jogo para meninos, assim como as brincadeiras, gerando preconceitos ao desqualificar ou inferiorizar aqueles/as que atravessam as fronteiras do que está associado ao masculino e ao feminino (SANTOS, 2003), o que provocou em Tati uma necessidade de reconhecer possibilidades de equidade entre homens e mulheres nas práticas escolares, como descreve:

Ah de preconceito é só que tem! [...] Tipo tem uma menina aqui na escola que joga bola, aí os meninos fica com preconceito porque jogar bola é só pra homem, não é pra mulher. Não tem nada a ver com mulher, aí tem menino que joga queimada com nós, os meninos ficam com preconceito porque quem joga queimada é só mulher, aí tipo, fica meio estranho! Não tem essa só pra homem ou só pra mulher, é pra todo mundo, são os meninos, sempre são os meninos! (Tati, 18).

A descrição de Jade, mais à frente, segue uma lógica parecida, já que nos momentos da educação física, meninos tentam barrar a participação das meninas, numa clara demonstração de generificação das habilidades esportivas, conforme explana Altmann (1998), ao elucidar como essas construções estão presentes através de diversas maneiras no espaço da escola. Jade, por exemplo, diz que seu envolvimento no time se dá pela relação de amizade com um dos meninos, ainda assim, a todo instante costumam provocá-la e reforçar que ali não deve ser o lugar delas, pois mesmo admitindo uma mulher jogando no time de homens, e apesar de ser uma conhecida, não fez com que seu colega deixasse de duvidar da sua capacidade de jogar por ser mulher. Ao dizer "aqui é time de homem", o amigo de Jade acaba reforçando para todos os jogadores, inclusive para a própria amiga, a capacidade dos homens como jogadores,

apagando não só a presença de mulheres no time, mas reforçando simbolicamente a incapacidade das mulheres de jogarem e principalmente com homens.

Isso implica dizer, consonante Bourdieu (2002), que na medida que há uma clara exclusão de Jade nessas relações de poder, sua interação somente é estabelecida por intermédio do seu colega (homem), ou como anuncia Souza (2002), não parece existir uma proibição propriamente dita no esporte por ele praticado, mas sim uma negação da prática esportiva de forma interativa com os demais meninos. Parece haver, portanto, uma resistência dos meninos em colocar meninas no time deles, possivelmente por acharem que elas não sabem jogar. Essa ideia talvez seja um reflexo da dificuldade dos meninos em perceber as meninas jogando e ocupando esses espaços ainda considerados masculinizados, onde se tem um processo de socialização que ao tempo que distingue brincadeiras, jogos, vestimentas, gostos, cores, áreas de estudo, e é também responsável por gerar preconceitos, discriminações, violências, desqualifica e inferioriza as mulheres gerando desigualdade de gênero, visto que o lugar estabelecido aos homens, em relação às mulheres, não é só diferente, como é hierarquicamente superior, mais valoroso, mais forte, mais capaz. O fato de os meninos julgarem que as meninas não são capazes de jogarem futebol como eles, provavelmente se deve a uma forte internalização dos valores na construção da sua masculinidade, onde o corpo também faz parte como reforço dessa construção.

Tem um menino na minha sala que às vezes ele fica com brincadeira, eu não sei se é brincadeira ou se é realmente realidade, né, mas ele de vez em quando ele fala: eu sou homem e tu é mulher, tipo isso, mas eu não levo muito a sério não (risos) Por exemplo, hoje a gente vai ter aula de educação física, às vezes na aula de educação física, ou até mesmo quando não tem aula de educação física, mas trazem a bola pra gente jogar vôlei, não querem colocar meninas, só pra eles jogarem, só os meninos jogarem, isso é muito chato! Mas às vezes tem o menino da minha sala e eu fico no time dele porque ele é meu amigo, ele é meu colega, a gente conversa bastante, mas às vezes acho que é só brincadeira, porque eu acho que ele não fala, assim, muito no sério, mas ele fica, tipo, jogando piadinha, porque tem um grupo de meninas que joga vôlei aí ele fica dizendo: 'aqui é time de homem!' E eu tô no grupo, aí eu digo: ô (colega) não faz isso! Mas ele continua falando, mas eu acho que é brincadeira, eu não sei, né?! A gente não diz nada, eu só fico dizendo que é pra ele não falar isso porque eu tô no time dele, então, porque geralmente só eu que jogo do outro lado, mas só isso mesmo (Jade, 18).

Eu lembro que uma vez elas foram jogar, aí o (aluno) falou assim: mulher tem que tá no fogão! Ele falou pra todo mundo ouvir mesmo! Elas começaram: a gente vai ficar aqui mesmo, a gente faz o que a gente quiser, a gente vai jogar e ninguém vai impedir a gente! (Joel, 18).

Ao relatar que as meninas não fazem nada em relação aos meninos, possivelmente Jade esteja associando a atitudes mais radicais ou incisivas como denunciar o preconceito para o docente ou para diretora. Todavia, ambas circunstâncias

expostas por Jade e Joel, suscitam nas meninas reações de resistência, pois reconhecem e reclamam sobre o preconceito existente contra elas, chamando a atenção do colega quando esse não considerou sua presença durante o jogo e/ou quando tentam negar a participação delas, o que é um indicativo de reconhecimento de seus direitos e dos lugares que podem ser ocupados por elas, que reivindicam a participação, ou seja, assumem uma condição de altivez perante a tentativa de submissão que o colega tenta impor, como o caso acima, comentado por Joel.

4.3 “Aqui na escola algumas pessoas têm muito preconceito”: Violências e discriminações com estudantes LGBT

As práticas discursivas referentes aos/as estudantes LGBT que integram a escola, também evidenciam práticas que emanam discriminações, preconceitos e, portanto, desigualdades por parte de discentes, docentes e corpo funcional (direção/coordenação). As falas, em geral, se encaminham no sentido de invalidar as práticas afetivas de casais homoafetivos na escola, por meio de mecanismos que norteiam o controle e disciplinamento dos/as “diferentes”, instigando a heteronorma como prática correta. Assim, tem-se um cenário com manifestações de inquietações no ambiente escolar e práticas de ridicularização/humilhação referente à condição de ser gay, lésbica ou bissexual, onde o bullying velado através de “brincadeiras” resultam numa dinâmica da exclusão desses/as estudantes.

4.3.1 Vigilância e controle das (homo)afetividades

Os dois acontecimentos colocados por Juca dizem respeito à descoberta do relacionamento afetivo que ele mantinha com outro rapaz na escola, após a publicização de uma declaração de amor no próprio colégio. A repercussão obtida frente à manifestação de afeto com seu namorado causou certo desconforto por parte dos alunos e da própria direção da escola. A primeira situação revela como os meninos figurados através de uma associação ao “machão”, consideram absurdo o colega de sala se relacionar afetivamente com outro menino, afirmando os preceitos da heteronormatividade como correto e adequado, devendo ser uma mulher a escolha para se relacionar e ser aceito plenamente. No entanto, Juca utiliza como estratégia de defesa uma comparação com atitudes consideradas por ele malfeitoras e valida sua “escolha” em termos de orientação sexual.

[...] os que se dizem os... como é que se diz? Os “machão”, vamos dizer assim, eles falavam: ‘ave maria! isso é feio, bicho! Isso é feio namorar com homem’, aí eu pegava e falava: não, o feio é eu tá lá fora vendendo droga, assaltando, matando, mas aqui dentro isso não é feio [...] mas depois foi normal, reagiram normal. Só foram esses mesmo, dizendo que era feio, que era pra mim escolher uma mulher, que era pra ser hétero, e eu dizia: não! Eu vou escolher o que eu quiser, se eu escolhi ser assim, eu vou ser assim! (Juca, 18).

Na segunda situação, envolvendo a direção, percebe-se uma espécie de discriminação, pois ao passo que existe apoio para a continuidade do relacionamento homoafetivo, esse é apontado como condição favorável em outros ambientes que não aquele da escola, alegando-se que poderia “manchar” a imagem da instituição. É possível identificar na fala de Juca uma inquietação, pois segundo ele, os relacionamentos entre casais heterossexuais não demandam nenhuma regra ou condição, pelo contrário, parece estar sempre “tudo bem”, um indicativo de que corresponde aos preceitos normativos cobijados socialmente, sendo essas relações asseguradas com afeição e naturalidade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Diferentemente do acontecimento anterior, há certa reflexão quando se compara a situação de como casais hétero e homo são tratados de formas diferentes na escola, ainda que não haja um enfrentamento propriamente dito, por parte de Juca, nessa ocasião, provavelmente pela relação hierárquica ali estabelecida entre aluno e direção escolar, na qual a diretora e vice-diretora representam autoridade, portanto, detenção de controle e ordem daquilo que pode ou não acontecer nos intramuros da escola.

A diretora e a vice diretora me chamaram pra conversar, dizendo que era pra mim continuar, que me dava apoio, essas coisas, mas que não era tipo pra ter relação aqui no colégio, tipo pra também preservar a imagem do colégio... tipo, assim, o colégio ficar reconhecido: ‘armaria aquele colégio só forma casal lgbt, acho que por causa disso [...]. Aqui no colégio tem casal gay e tem um casal lésbico também, que é do terceiro ano, daí casal hétero eles não falam nada, mas com casal lgbt eles falam. Com casal hétero tá tudo bem. Chamaram nós dois que era pra nós namorar, era, mas não ter relação no colégio, que era pra gente preservar também nossa imagem (Juca, 18).

Já Tina, ao se reportar à atitude da coordenadora, frente ao relacionamento que mantém com uma aluna da escola, mostra também insatisfação com o tratamento recebido e reage, confrontando as atitudes que incomodam e se desgastam, mesmo ciente da relação de hierarquia, deixando evidente o quanto a postura daquela profissional tem gerado incômodo e, embora tenha sido “tomado providência” em relação ao caso, demonstra, não só através das palavras, mas na forma que se portava durante a entrevista, aversão à profissional, estabelecendo, a partir disso, uma comunicação estritamente, necessária, “básica”.

Aqui o preconceito se apresenta de forma nítida, produzindo uma relação de atrito direto entre aluna e coordenadora, quando a discente percebe uma espécie de rastreamento constante dela e da namorada, uma espécie de panóptico que, conforme Foucault (2017), não só vigia, mas coloca rédeas no que não está funcionando de acordo com a normatividade padrão ou o que desvia dela.

[...] Aqui na escola algumas pessoas têm muito preconceito, alunos, professores eu não sei, mas funcionários sim, que trabalham aqui na escola, a própria que abriu aqui (coordenadora), ano passado eu tive meio que uma intriga com ela, por conta que ela tava, pelas coisas que ela tava fazendo, eu e a (namorada) tava vendo que ela tava com um certo preconceito entre eu e ela, por conta que ela tava chamando muito a minha atenção e a da (namorada) na diretoria, porque a gente não podia andar abraçada, uma vez, tem uma gradezinha bem ali, na porta, só porque eu botei minha mão bem assim e (namorada) tava aqui e eu tava na frente dela, só porque eu botei minha mão entre a da (namorada) e fiquei olhando pra ela, pois ela (coordenadora) foi dizer lá pra diretora que eu tava beijando a menina, certo que a gente já se beija muito nos corredores, mas foi dizer pra diretora que eu tava beijando ela no pátio, aí a diretora me chamou lá, ligou pro meu pai e ligou pra mãe dela, só que a mãe dela não atendeu, a mãe dela tava viajando [...] aí quando eu cheguei, eu chamei a coordenadora e disse pra ela o que tava acontecendo, e chamei a diretora também pra dizer o que tava acontecendo, e resolvi falar pra ela o que realmente tava acontecendo e chamei a (namorada) também, nós quatro: eu, (a namorada), a coordenadora e a diretora, pra falar o que tava acontecendo entre a gente e a coordenadora, aí disse pra ela o que aconteceu, aí a (namorada) tava chorando e disse que achava que ela tava com preconceito porque ela tava só pegando no meu pé, olhando nas câmeras direto, e tavam mentindo, porque já tavam inventando história e eu disse pra ela: é certo que a gente já se beijou na escola, mas não como ela vive falando aqui dentro da diretoria e nem como ela faz o povo pensar dentro da diretoria e aí a gente pegou e a diretora tomou providência e conversou com ela, e hoje em dia ela não fala muito mais comigo, assim o básico [...] (Tina, 19).

No caso apresentado, Tina e a namorada parecem ser barradas de qualquer sinal de manifestação de afeto, visto que frequentemente são acionadas e repreendidas, além do teor ameaçador quando a escola entra em contato com a família das garotas para informar as “infrações” cometidas por elas, o que torna o conflito ainda mais acirrado, pois muitas vezes a escola é o espaço onde podem vivenciar essa sexualidade longe dos olhares e, possivelmente, repreensões da família. Na escola é onde se sentem mais “livres” para se manifestarem afetivamente, entretanto acaba se apresentando como espaço de repressão das sexualidades marginalizadas socialmente, um palco de contradições (MARTINS, 2013) diante das dificuldades em aceitarem os/as “diferentes” que são alocados/as às margens através das violências simbólicas, vigilância e controle.

O espaço escolar é, portanto, permeado por contradições e conflitos, onde valores e percepções divergentes de mundo se cruzam, mas sendo ele também o espaço onde essa marginalização pode ser evidenciada, contribuindo para reforçar um padrão socialmente imposto, caracterizado como normal e aceitável, da mesma forma que

rejeita aqueles/as que destoam essas normas, reforçando um modelo para que estes/as sujeitos/as se constituam como “mulheres e homens de verdade”, o que acentua essa exclusão, marginalização e violências como a homofobia, lesbofobia e transfobia (MISKOLCI, 2005; 2012; 2014; LOURO, 1997; CAETANO; SILVA; GOULART, 2016).

O enunciado de Malu, ao fazer referência aos/as docentes, demonstra outras possibilidades de manifestar o desconforto dos/as professores/as com os/as estudantes LGBT, sentimentos que são externados através das feições de espanto, rejeição e nojo, quando visualizam as demonstrações afetivas entre um casal de meninas, ou quando estão na sala de professores/as, onde costumam conversar e trocar experiências longe dos/as alunos/as. Essa linguagem corporal é tão significativa quanto as palavras que são pronunciadas, indícios visíveis de repulsa que situam como seres abjetos, desprezíveis e abominantes, nos termos de Butler (2016).

Tipo caras e bocas, porque geralmente eles veem assim e já ficam com aquela cara assim meia assustada, meio de rejeição, eu já vi aqui situações dessa, eles não falam pra gente escutar, pode ser que eles falam na sala dos professores, né?! [...] É em sala de aula, corredores, com relação a alunos lgbs, eu já vi, tipo, com cara de nojo, porque uma das meninas namora uma menina de uma outra sala, a que é lgbt namora com uma menina de outra sala e quando elas ficam abraçadas nos corredores, os professores passam com olhar de espanto, eu já vi esse tipo de coisa [...] (Malu, 19).

O relato de Tati, mais abaixo, chama atenção para os preconceitos e rejeições por parte dos/as próprios discentes na escola, ao verem manifestações de afetividades entre estudantes LGBT. Ao sentirem “nojo”, excluem, e ao desejarem a morte “queimada”, aniquilam simbolicamente essas pessoas, apontando ações que implicam na própria existência, anulando aquilo que gera incômodo, asco, ao aludir a morte de maneira fortemente brutal, como “ser morta queimada”, uma linguagem que faz alusão, também, a alguém que vai para o inferno,

Tipo uma menina aqui da escola, ela se sente homem, aí ela é mulher, ela beija a menina aqui na escola, na boca, aí eu vejo essas coisas, mas, tipo, não tenho nenhum preconceito, né, se as pessoas quiser ser feliz, que seja feliz! Aí as opiniões delas (alunos e alunas) são bem diferentes, falam assim: Eca, que nojo! Sapatona, deve ser queimada! Que a pessoa deve morrer, deve apanhar, deve ser morta queimada (Tati, 18).

Situações como essas descritas por Tati e Malu, sobre o estranhamento causado em torno dos relacionamentos homoafetivos e/ou lesboafetivos, é também confirmada através de Jade, que admite o seu incômodo diante da manifestação de carinho de um casal de estudantes lésbicas, mostrando o quão forte é o processo o qual Bourdieu (1989; 2002) chamou de interiorização da exterioridade e vice-versa, naturalizando

como ideal e certo aquilo que socialmente é admitido através da reprodução de um habitus heteronormativo, seja por escrito, palavras e/ou gestos, como o canto de boca e virada de corpo, expressos por Jade para atestar sua estranheza àquele beijo.

Teve uma situação aqui na escola que eu sei lá... eu achei muito estranho e foi justamente com essa menina da minha sala, agora eu lembrei, acho que tem uma outra menina do segundo ano ou primeiro ano, e eu me senti incomodada pelo fato de elas estarem juntas e elas estavam se beijando e, tipo, todo mundo tava meio que vendo, mas na realidade eu não sei bem o que me incomodou, mas a gente tá tão comum a ver um homem e uma mulher que a gente acaba achando muito estranho isso, entendeu? Eu achei muito estranho e eu fiquei muito assim...(pausa), nossa! Não, não falaram nada! (pessoas que estavam vendo). Eu até mesmo não falei, só olhei assim (faz um gesto com canto de boca) e virei pro outro lado, mas foi uma situação, assim, meio que (pausa) eu achei, né, não gostei! (Jade,18).

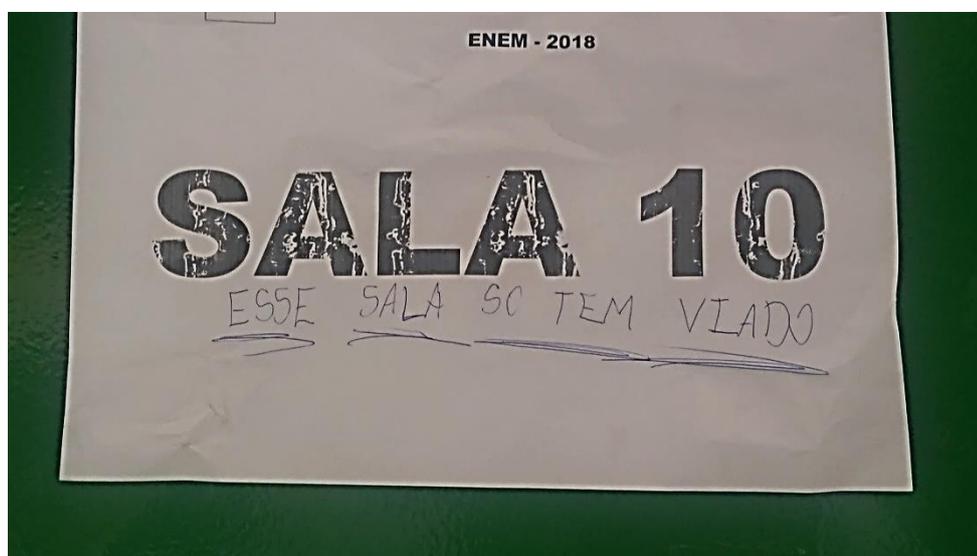


Figura 2. Assunto: simbologia escrita no cartaz da porta de uma sala de aula. Foto: arquivo pessoal. Registro em: 05/11/2018.

O teor pejorativo acerca dos/as estudantes LGBT na escola, perpassa insistentemente pelas práticas discursivas com a finalidade de ridicularizar a orientação sexual que foge da heteronorma, com atitudes que culminam em repulsa, desaprovando outras formas de vivenciar a sexualidade, a exemplo da homossexualidade, como pode ser visto pelos dizeres do cartaz. Uma frase desse tipo dificilmente se veria em relação às pessoas heterossexuais, considerando que ela é a norma padrão e estariam no centro dessa estrutura, já as homossexualidades estariam às margens, como ressalta Louro (2012), apesar dos avanços em relação à sexualidade e direitos humanos.

A fala de Tina demonstra haver por parte de estudantes heterossexuais, no ambiente escolar, certo desrespeito e assédio com estudantes gays, observados por meio de gestos e falas obscenas, e associando-os a depravações sexuais, notabilizando pouco

apreço e seriedade por eles. É possível notar também, nos relatos apresentados, a omissão diante do ocorrido, tanto por parte de docentes quanto pelos discentes, a exemplo de Tina, que ora se porta de forma questionadora, ora diz preferir não falar nada para evitar “confusão”, em outros termos, é o revide discursivo da heteronormatividade e o peso de enfrentá-lo.

De forma correlata se dá a descrição de Joel, ao remeter ao tratamento depreciativo de discentes heterossexuais em relação aos discentes gays pelos diminutivos “gayzinho” e “viadinho” e aludindo ao “ponto” como o lugar onde o aluno ficava esperando homens, que, na explicação de Joel, seria o lugar de encontros para fazer programas, comparando às prostitutas. Percebe-se que Joel não aprova o tratamento dispensado ao aluno gay na escola, quando se refere a essas práticas como “feias” e “besteirinhas”, porém ele não se manifesta mostrando sua insatisfação ou reclamando daqueles que depreciam o aluno por ser gay.

[...] de vez em quando a gente ver ali no bebedouro, (alunos) ficam mandando fazer coisas é...(pausa) com relação a sexo, né? Eles falam muito, os alunos com os meninozinhos gay daqui, falam umas coisas muito feias pra eles, não é que...(pausa) é...(pausa), eles falam muito que querem ficar com eles, esse tipo de coisa, entendeu? Aí, sei lá, um dia eu vi e fiquei olhando aquilo e fiquei, meu Deus do céu, sem necessidade disso aí, aí eu achei até que o menino ficou constrangido com o que o menino ficou falando pra ele, mas também não falei nada, né? Porque se a gente ficar falando, é a gente que é errado, então, evito essas coisas, confusão (Tina, 19).

[...] assim, eu já vi, tem um (aluno) que é gay, ele estuda no 1º ano, aí às vezes ele tá ali, aí eu já vi alunos de outra sala: ‘ah aquele gayzinho ali, aquele viadinho, fica aquelas besteirinhas, entendeu?! Tá ali no ponto dele esperando, algumas das coisas que eu já ouvi que eu não lembro muito. No ponto, tipo, no sentido daquelas mulheres que se prostituem, entendeu? Tá ali no ponto, tá esperando ali o homem dele. Eu já vi outras pessoas fazendo isso (Joel, 18).

As colocações de Juca, mais adiante, também ilustram como o relacionamento entre pessoas do mesmo gênero é caracterizado como errôneo e/ou anormal no ambiente escolar, fazendo menção a uma docente que parece aproveitar uma situação específica que ocorreu na escola com ele para alertá-lo indiretamente que naquele recinto “não é lugar de pegação”, tampouco “local de namoro de gays”, supostamente condicionando o namoro entre pessoas do mesmo gênero como imoral, indecente e sem pudores, o que não parece ter a mesma conotação quando se trata de namoro entre pessoas heterossexuais.

A professora de informática, praticamente nem tudo, mas puxa mais pro relacionamento, como nos relacionamos. Foi no dia da declaração, em sala de aula, foi praticamente só pra mim, era só pra gente da sala, ela falava que namorar é certo, mas assim, namorar depende do local também, tipo, na escola ela ficava falando que não é local de namoro de gays, que não sei o

que, é pra ter relacionamento é, mas não é pra ter pegação no colégio, esse negócio de ficar beijando na boca, não é! Mas, tipo, de lá pra fora tudo bem, mas dentro da escola não (Juca, 18).

No segundo relato de Juca, o posicionamento docente difere do anterior, visto que, ao perceber que um aluno desdenha das abordagens cujo eixo temático está relacionado ou que envolve pessoas LGBT, a docente interfere numa tentativa de desconstrução de uma visão preconceituosa o que, de certa forma, comungou até mesmo em mudanças futuras na forma de pensar e agir do aluno, conforme recorda Juca.

[...] Ano passado quando a professora começava a falar de LGBT ele (aluno) começava a falar: Ah, a senhora já vai começar com essas viadagens réa aí, falar coisa de viado. Aí ela começa a falar coisa com ele também, dizendo que isso era errado, que era uma forma machista, preconceito, aí já desses ano pra cá acho que ele passou a mudar (Juca, 18).

A presença do teor depreciativo contra estudantes LGBT é bastante presente também nas falas de Malu e Kadu. Malu, em sua descrição, se reporta a publicização de afeto entre dois colegas do mesmo gênero e à repercussão do fato através dos/os demais alunos/as, permeado por críticas e reprovação por parte dos meninos heterossexuais, vinculando esse acontecimento a uma “coisa feia”. O mesmo acontece com a colega lésbica de Kadu: a direção da escola denomina como “falta de vergonha”, ou seja, menospreza, ao passo que relaciona o fato de ser lésbica como algo perverso, despertando na referida colega a lembrança de inúmeros casos de bullying ocorridos na escola e, apesar da direção em alguns momentos utilizar mecanismos para combater tal problemática, também participa das práticas de violências contra estudantes LGBT. Nesse caso, conforme Brito & Freitas (2016), o corpo funcional gestor age como perpetuadores/as dessas práticas discriminatórias, na medida em que propaga um discurso que classifica, hierarquiza e discrimina estudantes LGBT, tornando-os/as sujeitos/as diretamente envolvidos/as na reprodução das desigualdades (LOURO, 1997; 2003; 2007).

Ah teve uma situação aqui, tipo, tinha um menino que ele saiu, ele é gay e um que continua aqui, que é o que eu falei que sofria bullying lá na minha sala, o rapaz que saiu foi fazer um pedido de namoro pra ele aqui na escola, eles dois são gays, ele fez o pedido e gravaram um vídeo e esse vídeo meio que viralizou na escola, todo mundo viu e muita gente tava sorrindo, entendeu? Muitas das meninas acharam muito fofinho daquela atitude dele ter pedido em namoro, ter feito um monte de coraçãozinho até chegar na sala, mas muito dos meninos não, ficavam mangando, meu Deus, tipo, como se fosse coisa do outro mundo, sabe? ‘Meu Deus, esses meninos gays, viados, eu não sabia que esses meninos eram viado não, ave Maria’, tipo isso, criticando sabe a atitude deles, ‘meu Deus que coisa feia’, essas coisas (Malu, 19).

Na verdade já teve um pequeno preconceito da diretora com uma amiga nossa, ela é lésbica, aí tipo a diretora ficava discriminando ela, o pessoal da

direção ficava discriminando ela, pelo fato dela gostar de mulher, falavam ‘que marmota é essa?’, ‘cria vergonha na cara!’, isso, da minha parte já cheguei aconselhar ela muito, mas ela nunca foi de se abalar com isso, ela é amiga minha [...]. Na verdade eu não presenciei, chegaram pra nós e falaram que não tinham gostado, entendeu? Os alunos mesmo da escola, ela mesma, na verdade me falou isso, porque teve um dia que teve uma palestra sobre bullying, ‘eles falam sobre bullying aí, mas são os primeiros a fazer’(disse a amiga). Dessa escola não, mas na antiga escola que estudei, já! Teve um professor, que tinha um aluno homossexual na minha sala, que chegou a falar ‘ah, vira homem!’; ‘para com essa baitolagem, vai virar homem não?!’, aí falava ‘se fosse meu filho ia apanhar’, essas coisas (Kadu, 18).

Outras trajetórias escolares anteriores, em que presenciou discriminações contra estudantes LGBT, são lembradas por Kadu, e ambas suscitam um retorno à heteronormatividade como prática correta e ideal, mesmo que o uso da violência seja validado para “virar homem” e ser aceito de forma plena por todos/as. Assim, ele denuncia as violações de direitos individuais, dentre eles a liberdade e igualdade que são, segundo Abramo (2008), os direitos mais almejados e considerados importantes para os/as jovens. Essa prática corriqueira do bullying se apresenta, na maioria das vezes, atreladas à brincadeira de amigos, brincadeira saudável e/ou através de sorrisos, dificilmente associadas às práticas de violências que corrompem as liberdades de expressão e de afeto, acentuando de forma imperceptível as exclusões de alunos/as gays e lésbicas evidenciadas através de diversos mecanismos.

4.3.2 “Todo mundo tira brincadeira”: quando o bullying se apresenta velado



Figura 3. Assunto: campanha antibullying na parede do pátio. Fonte: arquivo pessoal. Registro em: 05/11/2018

As situações que aludem a “brincadeiras”, indicando preconceitos e discriminações veladas, podem ser encaradas como jogos estratégicos que sinalizam amenizar o teor depreciativo que carrega e suas ações reguladoras contra estudantes LGBT. Ao remeter aos discentes, Malu faz referência às discriminações disfarçadas de

“brincadeiras” que ocorrem com os alunos gays, reforçando os mecanismos dissimuladores que demarcam as diferenças e contextualizam práticas legitimadoras das desigualdades de gênero, muitas vezes causadoras de fortes constrangimentos e humilhações, em conformidade com Louro (1997; 2003; 2007; 2016) e Miskolci (2012; 2014). Kadu também faz menção aos estudantes heterossexuais que, segundo ele, fazem “brincadeiras desnecessárias” ou “brincadeiras sem graça” com estudantes gays, o que ele considera bullying e reclama, solicitando a esses estudantes agressores que parem, porém ele faz isso sorrindo, possivelmente como estratégia de escuta diante do grupo do qual reclama, o que acaba também por amenizar o teor de seriedade contido nessas práticas.

Essas práticas situadas como “brincadeiras” e, portanto, consideradas inofensivas, visto que fogem da dimensão do que é sério, parecem ganhar espaço e reverberar um cenário onde “a maioria nunca se importa”, muitas vezes, até corroboram sorrindo ou ficando inertes ao ocorrido, inclusive os/as docentes, o que além de indicar indiferença, ratifica a (re)produção de uma estrutura predominantemente hierárquica e preconceituosa em termos da sexualidade, onde quem não se enquadra é considerado/a contagioso/a ou moralmente vergonhoso/a (GOFFMAN, 1982). Trata-se, pois, de violências simbólicas e, como tal, difícil de percebê-las e rebatê-las (BOURDIEU, 2002).

Tinha um menino que estudava comigo que era gay e que os meninos da sala, tipo, não gostava muito dele por ele ser isso, tipo, tirava sarro, entendeu?! Ele não é nosso amigo, mas todo mundo sabia que ele era gay e aí os meninos, tipo, ficavam com brincadeiras desnecessárias com ele, sabe?! Tipo: o viadinho não sei o que, aí falando que ele namorava com outro menino, essas coisas, brincadeira que ele se chateava, né?! Porque é brincadeira se a pessoa não se chatear, mas a partir do momento que ela se chateia não é mais brincadeira, já é bullying. Aí ele se chateava de “brincadeiras”, brincadeiras entre aspas, deles para com ele. Tipo, ele falava mil e uma coisas pro menino de volta, tipo ignorância, tendeu?! Falava: ‘ah para com isso’, não sei o que. A maioria nunca se importava, não falava nada, eu já falei algumas vezes pra parar, mas a maioria das outras pessoas ficava era sorrindo dele, ficavam tipo dando audiência pra aquilo, né?! (Malu, 19).

Na verdade assim, tipo, eu não cheguei a presenciar não, já ouvi falar demais, às vezes falam tipo ‘fulano gosta disso e disso, não vamo andar com ele não, vai que isso aí é contagioso’, tipo isso, entendeu?! Piadinha sem graça, era da escola mesmo, brincadeira sem graça. Eu falei que não foi legal essa brincadeira, eles levaram na esportiva, na brincadeira, eu fiquei sorrindo (Kadu, 18).

Ressalta-se que os/as estudantes LGBT entrevistados/as não se portam somente numa posição de passividade frente às injúrias acometidas, eles/as também reagem, inclusive utilizando a brincadeira como estratégia, a exemplo de Juca que, na condição

de bissexual, provoca o sistema heteronormativo como forma de anunciar e certificar sua existência naquele meio e, até mesmo, testar até onde pode ser aceito pelos/as colegas de sala, ao tentar abraçar os meninos heterossexuais e sendo por eles automaticamente repreendido com: “Sai, viado!”, afastando o que é considerado detestável e contagioso, por isso a ideia de manter certo distanciamento e afastamento, conforme comenta Louro (2007), uma espécie de *apartheid sexual*, que segrega aqueles/as que, por conta da sua orientação sexual, são considerados/as excêntricos/as ou anormais (LOURO, 2003; 2007).

As brincadeiras que nós tira lá na sala, mas é só brincadeira mesmo. Tipo, quando eu quero caçar conversa, eu pego e abraço eles, fico abraçando eles, aí eles dizem: sai viado daqui, sai! Essas coisas, mas é só mesmo com brincadeira, com os meninos e com as meninas também, às vezes, brincadeira de amigos (Juca,18).

Como forma de atenuar e dar leveza à convivência compartilhada na escola, Lica também reafirma que “todo mundo tira brincadeira” e parece revalidar algumas dessas ações na medida em que diz achar engraçado, garantindo saber diferenciar quando é brincadeira ou bullying. Segundo ela, a aluna que é lésbica parece encarar tudo com tranquilidade quando as práticas são advindas dos/as colegas, já quando vem da direção da escola, atribui uma maneira mais agressiva de agir, indicando certo desgosto e “falta de respeito” da instituição para com a estudante.

Uma dessas brincadeiras faz alusão simbólica ao órgão sexual masculino, associado à aluna lésbica, indicando um possível deslocamento do que seria próprio a ela (feminino) para algo que não lhe cabe ou não lhe pertence (masculino), ou seja, o que não está demarcado em seu corpo se trata de uma classificação fixada, delimitando uma identificação pautada em percepções normativas, limitando as fronteiras do que pode ou não nos corpos de meninas e em corpos de meninos (BELELI, 2014), já que, conforme Butler (2003), esses corpos são permeados por significações simbólicas, assinaladas pelas formas de ser e estar através de processos discursivos impetrados nas relações sociais, contudo, esses corpos também se manifestam e podem responder a essa naturalização de processos performativos por intermédio das diversas formas de subversão e resistência desses/as sujeitos/as.

O sorriso da aluna, citado por Lica, frente a essas ocorrências, pode ser interpretado a partir de uma perspectiva de consentimento, uma vez que, em certa medida, compactua com o ocorrido, possivelmente como tática para ser aceita ou mesmo o receio de confrontar seus colegas de convívio na sala de aula, relevando

quando essas práticas acontecem por parte de seus colegas, mas atuando de maneira incisiva quando a “falta de respeito” é incorporada pela direção.

[...] todo mundo tira brincadeira, tipo assim, tem umas brincadeiras que são engraçadas e ela não liga porque ela sabe que é brincadeira, a gente não falta com respeito com ela, tem vezes que meninos fala assim: ‘não caça conversa com a fulana porque ela tá sem saco hoje’ (fazendo alusão à genitália masculina), tem vez que quando ela vai no banheiro: ‘fulana, não é pra ir no feminino, é pra ir no masculino!’ Essas coisas, mas ela sorri, ela brinca com a gente, porque a pessoa sabe identificar quando é bullying, quando a pessoa tá com falta de respeito, e quando tá sendo brincadeira, e a gente não faltou com respeito com ela, ela nunca chegou pra direção pra reclamar de discriminação com ela dentro da sala, mas ela já relatou falta de respeito da direção com ela, entendeu?! Da própria direção faltando com respeito com ela e que ela não gostou, ela não se sentiu bem (Lica, 18).

Percebe-se que os conflitos provenientes de discriminações contra estudantes no contexto escolar, envolvem também um recorte geracional, na proporção que, em que muitas práticas que produzem preconceitos explícitos e geradores de maior incômodo vêm de uma geração mais antiga, enquanto aquelas advindas da mesma geração parecem se caracterizar como ações discriminatórias de menor impacto sobre os/as agredidos/as, o que não exclui essas práticas como preconceitos. Provavelmente isso se dá devido a incorporação de valores pouco correspondentes com aqueles da juventude contemporânea, ocasionando um confronto de ideias e posturas desencadeadoras de conflitos, de modo a haver um descompasso entre gerações quando se refere à sexualidade, sobretudo se tratando de pessoas com orientações sexuais consideradas destoantes da norma, especialmente quando envolve gays, lésbicas e transexuais (LOIOLA, 2001).

As práticas discursivas até aqui versadas, são capazes de provocar danos diversos para quem é diretamente receptor/a das diversas “brincadeiras” feitas e, muitas vezes, banalizadas no ambiente escolar. Essas práticas incidem em consequências como a exclusão ou até mesmo evasão escolar, como é o caso narrado por Tati, que além do marcador sexualidade, destaca o estereótipo de “gordinho”, ocasionando não somente a solidão, como também o afastamento de um discente da escola. O constrangimento sofrido pelo aluno, constantemente atacado por conta da sua orientação sexual, faz assinalar que práticas como essas têm sido naturalizadas e as múltiplas identidades presentes nesse âmbito ameaçadas por não equivaler aos padrões de normatividade, conforme Brito & Freitas (2016), viabilizando para que casos narrados, como o de Lica, aconteçam através de rotulações atribuídas às pessoas homossexuais, fomentando entre os diversos guetos existentes no espaço da escola exclusões e marginalizações a esses/as

sujeitos/as LGBT, colocando-os/as às margens não só na escola, mas também em outros espaços da sociedade.

Aqui na escola, faz tempo, recente, muita gente já saiu daqui. Tinha um menino que saiu daqui porque ele era gay e tinham muito preconceito com ele, além dele ser gay, ele era gordinho, o povo tinha muito preconceito com ele, aí ele tinha que sair da escola, né? Aí ficavam falando: “ah vai caçar conversa com alguém! Vai beijar alguém!” Porque ele ficava solitário, eu já ouvi falar muito da história dele, porque quando ele passa aí ficavam falando no ouvido e sem querer ouço também as conversas falando mal dele, que já viu ele beijando um menino na escola, dentro da sala, ele saiu da escola, faz muito tempo, a gente já ouviu dizer isso, que ele saiu porque sofria muito bullying e preconceito, dele a gente nunca ouviu nada não, porque ele era bem quietinho (Tati, 18).

[...] tem garotos aqui da escola também que eles são homossexuais e muitas vezes os alunos (meninos e meninas) criticam, eu creio que sejam palavras ofensivas, eu não chego a escutar, escutar, mas eu chego a ver comentários, até pessoas, pessoas mesmo, que eu tenho aqui amigos homossexuais que chegam pra mim e dizem que já foram ofendidos algumas vezes, eles não me dizem aonde, mas como eles passam o dia aqui na escola, eu creio que seja aqui dentro da escola. Eu acho que eles fazem um certo tipo de exclusão da pessoa, chamam de viado, dizem que isso é feio, esse tipo de coisa, e eles excluem a pessoa de um determinado grupo, que aqui na escola, querendo ou não, é formado por grupos, na minha sala mesmo é formada por grupos, então é esse tipo de coisa que eu vejo e escuto por aqui na escola (Lica, 18).

4.4 A sexualidade na escola vista sob o prisma biológico

Na produção do conhecimento é possível observar modificações significativas no que se refere a sexualidade e ao gênero, uma vez que novas incorporações teóricas vêm contribuindo para ampliar o debate, agregando uma composição mais complexa ao dar ênfase numa contextualização histórica e cultural (CALAZANS, 2008). Para além do tradicional discurso moral e religioso, esse tema é tratado como direitos humanos e exercício de cidadania, englobando sua dimensão política através das lutas, reivindicações e conquistas por igualdades entre as pessoas através de importantes movimentos sociais, como o feminista e LGBT, alocando os temas da sexualidade e de gênero como relevantes também para o desenvolvimento de uma nação ou país.

Em outros termos, são temas que devem ser tratados a partir da sua dimensão econômica, política, social e cultural, sendo discutida e garantida pelas principais instituições sociais. No entanto, quando se trata da escola, ainda há uma prevalência de discussão por intermédio da perspectiva biológica, negligenciando as relações de gênero e sexualidade sob o prisma das construções sociais (CALAZANS, 2008; BRITO & FREITAS, 2016). Assim, apresentamos mais abaixo algumas falas relacionadas à discussão sobre a sexualidade, especificamente por ser um tema, quando existente no

espaço da escola, limitado a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), uso de preservativos, anticoncepcionais e gravidez na adolescência.

As narrativas de Malu, Kadu e Jade, reforçam as discussões sobre sexualidade em sala de aula, na disciplina de biologia e informática, a partir do corpo, das doenças e da gravidez, ou seja, através de uma perspectiva biológica, seja através de atividades em grupo, elaboração de trabalhos individuais e/ou palestras. Jade ressalta que esses conteúdos não exploram as dimensões das violências e/ou discriminações com gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, havendo assim, um dispositivo de controle, denotado por um disciplinamento sobre esses corpos (CÉSAR, 2009; FOUCAULT, 2017).

[...] eu tive, tipo, uma aula disso e também teve uma mini palestra sobre isso também. Era mais...(pausa) era tipo gravidez, é porque teve um trabalho, né, e aí teve que apresentar tipo sobre gravidez na adolescência, as questões dos usos de...(pausa) é...(pausa) como preservativos e aqueles comprimidinhos que esqueci, anticoncepcional, doenças sexualmente transmissíveis, essas coisas (Malu, 19).

[...] nós teve um trabalho aqui sobre isso, era de informática na verdade, a sala foi separada em seis/sete grupos, aí cada grupo teve sua oportunidade, cada grupo ficou com um tema, teve gravidez na adolescência, teve com doenças transmitidas sexualmente, meu grupo ficou com gravidez na adolescência, como deveria fazer pra evitar, na verdade eu não fiquei muito por dentro desse trabalho, eu tava doente, mas teve algumas coisas que eu entendi, só pras pessoas se prevenir, tomar anticoncepcionais, pra se prevenir (Kadu, 18).

Nas aulas de biologia os alunos perguntam bastante, sobre isso, o que que a gente pode saber mais sobre isso, o professor fala muito sobre a questão da preservação no ato sexual, fala sobre bastante coisa, gravidez na adolescência, é mais voltada pra essa discussão, é mais assim pro corpo. Não é voltado assim é...(pausa) pra questão, assim, social, de discriminação com pessoas que são lésbicas e homossexuais (Jade, 18).

Nessas discussões, identificou-se em algumas falas uma relação no tocante à gravidez na adolescência, considerando alguns casos presentes nesse âmbito, bem como as violências simbólicas que permeiam às alunas gestantes. Tati, por exemplo, não sinaliza coadunar com essas violências, mas deixa bem claro o quanto reprova as situações em que meninas engravidam precocemente, visto que o sexo para ela deve ser salvaguardado até o casamento, fazendo alusão ao vestido branco como sinônimo de pureza, o que implica dizer que as práticas contrárias a isso são “totalmente erradas”, condenadas e feias. Essa percepção de Tati demonstra que o ato sexual antes do casamento, sinônimo de pecado e impureza, contraria simbolicamente a “pureza” representada pelo uso do vestido branco, gerando práticas antagônicas e, portanto, erradas. Acrescenta-se ainda na fala de Tati um contraste com os discursos encontrados nos estudos de Salem (2004), onde é possível evidenciar que o descontrole da

sexualidade é associado aos homens, incapazes de conter seus desejos, enquanto as mulheres são aquelas que controlam a sexualidade. Tati atribui o descontrole por parte das mulheres e dos homens, ao descrever

É...(pausa) de gravidez, assim, antes do tempo, tipo menina engravidando com dezoito anos, com quinze, já indo assim pro sexo antes do casamento, eu acho feio, sei lá, eu acho, porque a mulher e o homem não conseguem se controlar, eu acho errado, totalmente errado, porque a gente casa com o vestido branco que é o que significa puro, né?! (Tati, 18).

Algumas dessas opiniões, emitidas em torno das estudantes que engravidaram, provocam danos simbólicos a essas adolescentes gestantes, já que através da carga de culpa atribuída a elas, evocam expressões capazes de rebaixar, humilhar e constrangê-las. É possível perceber, portanto, uma carga de responsabilidade e culpabilização voltadas para as mulheres, em que reflete um processo social e histórico que reportam a elas a ausência do cuidado necessário para evitarem a gravidez, evidenciando os corpos das mulheres como dispositivos em relação ao sexo (ALTMANN, 2009). Na situação abaixo, descrita por Juca, o peso da estrutura social se faz presente, pois não somente os meninos, mas também as meninas, e até os/as próprios docentes reforçam noções pejorativas que desqualificam essas alunas, através de indiretas, atestam um caráter intimidatório, capaz de deixá-las sem reação, motivando até mesmo a evasão da escola, considerando que além do constrangimento sofrido, a culpa e os julgamentos são motivadores para interromper o direito primordial de permanência na escola.

É porque quando ela teve o menino, o filho dela, aí todo mundo criticava ela, que ela não tinha vergonha na cara, dizendo que ela não tinha idade suficiente pra ter o menino agora, ficava rebaixando ela, aí ela até saiu do colégio também. Por causa disso. Os alunos, tanto dos meninos, como também das meninas (criticavam). Os professores criticavam também, dizendo que ela não tinha vergonha na cara, uma menina daquele tamanho, essas coisas. Ela sempre ficava calada, guardava pra ela, ela não falava nada não. Era, tipo, dando um conselho, mas falando, dando essas indiretas (Juca, 18).

Percebe-se, assim, que a educação sexual promovida na escola em discussão limita-se ao corpo, todavia, os relatos dos/as alunos/as demonstram que há situações na escola que atravessam essa dimensão biológica do corpo, alcançando a dimensão de gênero, a exemplo da descrição de Juca ao contar que, meninas quando engravidam ainda na condição juvenil são estigmatizadas e inferiorizadas por alunos/as e docentes na escola, acarretando em prejuízos tal como o abandono escolar. Essas práticas discursivas, levando em consideração uma visão heterogênea dos/as sujeitos/as entrevistados/as, valida o pressuposto levantado, demonstrando a existência de um espaço marcado por violências e preconceitos, além de haver a coparticipação direta e

indireta de todos/as segmentos (discentes, docentes e gestão pedagógica) para esse cenário desigual. Desse modo, perante esse cenário de desigualdades, se faz necessário que a dimensão de gênero seja também problematizada e discutida para além do que é exclusivamente biológico ou “natural”, a fim de desmistificar noções fincadas num modelo de estrutura social que produz violências nesse contexto de ensino e se expande em outros espaços da sociedade.

4.5 Gênero e sexualidades na escola: limites e possibilidades de diálogos

Acredita-se que a oportunidade de dialogar acerca das diversas violências que impetram os espaços sociais, como a escola, e afetam diretamente as chamadas “minorias”, pode ser um dos caminhos para combater as desigualdades. Do ponto de vista do alunado, os aspectos que tangenciam as discussões em relação à gênero e sexualidades, especialmente as abordagens que fomentam a reflexão em torno das violações de direitos e cidadania de mulheres heterossexuais, lésbicas, gays e pessoas transexuais variam, considerando que são detentores/as de uma historicidade que lhes são únicas, bem como a influência de aprendizados que adquirem em outras instituições sociais, tal como a igreja e mesmo a família. Considerando isso, os alunos entrevistados discorreram sobre o que acham acerca dessas discussões no contexto da escola e quem seriam as pessoas capazes de intermediar esses diálogos. Nesse tópico, são apresentados primeiramente aqueles/as discentes que validam essas discussões na escola, posteriormente, aqueles/as que, em certa medida, desaprovam ou mostram alguns limites para realização dos debates, alguns deles fortemente marcado pelo discurso religioso e em defesa de noções que configuram um modelo único de família.

Juca, por exemplo, aposta no esclarecimento acerca da temática sobre gênero e sexualidades como uma opção para diminuir o índice de discriminação na escola, ressaltando a mudança de comportamento de um colega, após entender mais sobre o assunto e apontando as pessoas que poderiam intermediar as discussões, se reportando ao diálogo informal entre colegas, a psicopedagoga e a professora de sociologia como profissionais que aguçam e despertam a reflexividade e criticidade dos/as alunos/as. Juca ainda faz referência à violência brutal na sociedade como fator dificultador de um desvelar de si, haja vista as violências sofridas, até mesmo a morte como nível mais agravante da LGBTfobia.

Eu acho um máximo, porque tem pessoas que não sabe o que é e criticam e depois que passarem a saber não criticam mais, não falam mais. Tinha um

menino aqui no colégio que ele não sabia, não tinha esses interesses e falava coisas, mas depois que ele passou a saber. Ele falava: oia um gay passando aí, oia a lésbica aí, agora hoje que ele já sabe o que é, uma forma de machismo vamos dizer assim, uma forma de discriminação, aí ele vê que é uma forma errada e não faz mais, não fala mais nada. Acho que a professora de sociologia mesmo (sobre intermediar a discussão), ela que faz nós pensar mais, ela que faz nosso pensamento fluir e também a psicopedagoga, eu acho que é, que mexe na área do pessoal que não consegue aprender. Ela já falou, mas não foi pra escola toda, foi mesmo só quando nós tava conversando [...] ela falava sobre...(pausa) como é...(pausa) como é que tá vivendo hoje, que hoje tá sendo dif.(pausa), vamos dizer que é difícil pra todo mundo se assumir, porque um se assume aqui e no outro dia morre, porque teve um hétero que não gostou e matou não sei quem, tá sendo assim (Juca, 18).

Malu também corrobora com a ideia do diálogo como uma forma de incitar reflexão e aceitação, para isso, ela defende que essas discussões sejam incorporadas no próprio corpo docente, ou seja, professores/as como agentes do debate, ao mesmo tempo em que sinaliza a ausência de uma manifestação mais explícita de perceber essas questões por parte dos/as professores/as, sendo essa uma possibilidade para que esses/as docentes que, possivelmente pensam de forma equivocada e/ou preconceituosa, endossem esses momentos como oportunos para aprendizagem no combate ao machismo e preconceitos sobre questões relativas a LGBT.

Eu acho que deveria ser mais discutido, não só porque é, tipo, existe alunos desse tipo aqui, mas é porque pra abrir mais a mente das pessoas em relação a não ter o preconceito, a aceitar todo mundo do jeito que é, tanto como negro, como gay, entendeu?! Também em relação a aceitação, uma aceitação que aqui tá precisando muito e também em relação aos professores, porque nem todos pensam iguais, geralmente tem um que pensa mas não diz, pensa errado sobre aquela pessoa, mas não diz nada, então eu acho que deveria ter pra abrir mais a mente tanto dos professores, como dos alunos [...] que deveria abrir mais a mente dos alunos, é isso pra quebrar com o preconceito, tanto do machismo, como das questões lgbt porque o forte daqui é isso. Professores de sociologia, palestrantes da universidade, poderiam fazer tipo uma palestra pra alunos com mais maturidade, né? Porque nem todos os alunos vão entender, vão compreender aquilo, então com mais maturidade, mais velhos, tipo terceiro, segundo e primeiro ano e acho que mais os professores mesmo (Malu, 19).

Kadu é favorável à discussão de gênero e sexualidade na escola, acreditando que possa ser um fator proporcionador de aprofundamento sobre o assunto entre os/as alunos/as, ainda considerado por ele como uma abordagem superficial. No entanto, diferentemente de Juca e Malu, Kadu acredita que os/as intermediários/as do debate seriam os/as próprios/as alunos/as, visto que não se sentiriam a vontade se fossem os/as docentes, por causa da hierarquia existente entre professores/as e alunos/as, sendo os primeiros como supostos detentores/as de conhecimento e de poder, e os segundos como meros receptores/as, com pouca abertura para questionar, divergir e apresentar suas opiniões, assinalando a probabilidade de conflitos, ameaças, desconfortos e até prejuízos maiores aos/as alunos/as.

Eu acho uma boa, eu acho boa ideia, na verdade a gente tem muito uma visão superficial, entendeu? [...]. A gente, próprios alunos mesmo (conduziriam a discussão). Na verdade, assim, quando a gente tá prestando atenção no professor, nem sempre a gente vai ter aquela atenção, entendeu? Sempre vai ter uma trava contra algum professor, o medo de falar, entendeu? Já a gente aluno não, a gente já tem aquele conforto, ‘não, ele é o mesmo que eu, então a gente não pode se prejudicar’, a gente pode tipo conversar de boa, sem medo, entendeu? Acho que seria melhor mesmo [...] aluno não pode te prejudicar na escola, não pode, por exemplo, abaixar tua nota, entendeu? Não pode, como é que se diz ? Te expulsar da escola, e um professor não, ele pode criar um rancor de ti, por exemplo, uma coisa que você falou e ele não gostou, não foi opinião dele, ele pode muito bem criar raiva de tu e qualquer besteira que tu fizer, vai lá tira ponto, vai lá reclama pra diretora de ti, faz um inferno na tua vida, entendeu? Eu acho que seria uma boa, mas nada contra professor, entendeu? Nada contra (Kadu, 18).

Já Tina e Joel também concordam que haja discussões acerca de gênero e sexualidades na escola, no sentido de ajudar a combater os preconceitos que ainda imperam no cotidiano dessa escola. Ambos consideram importante a participação conjunta de docentes e discentes, ao tempo que salientam que os/as docentes de todas as disciplinas deveriam se inteirar dessas discussões, pois como menciona Joel: “a maior parte do conhecimento vem da escola”, destacando um peso maior a essa instituição social no compromisso que tem de promover práticas educativas que vão além das atividades escolares. Joel é enfático ao considerar a necessidade do respeito pela forma de ser e se expressar do outro, fazendo alusão à intolerância como uma das barreiras rumo à igualdade entre as pessoas e danosa quando acarreta em práticas baseadas em críticas, violências e morte.

Eu concordo que acho que deveria sim, apesar de ser pouco, mas deveria ser mais pra poder abrir mais as cabeças de algumas mentes que são fechadas, porque eu acredito que ainda rola esse preconceito por conta que tem gente que não sabe como é realmente, porque todo mundo só prefere julgar as pessoas, nunca procura saber o porquê e o motivo daquilo que tá acontecendo e creio que se a gente conversasse mais sobre esses assuntos seriam outros pensamentos e creio que diminuiria mais no preconceito em todos os termos, como o machismo que aqui tem muito machista, né, então eu generalizo tudo em relação ao termo que eu tô falando (machismo). Não, eu não percebi, entendeu?! Isso é um assunto que tá generalizando hoje em dia, é muito ele, tão falando muito sobre ele. Os próprios alunos e professores, professores de qualquer disciplina porque isso envolve todo mundo (Tina, 18).

Acho que deveria ser discutido em todo lugar, não só na escola, porque não é só aqui na escola que tem. É!(importante). Porque, assim, é uma escolha deles, mesmo muita gente não gostando, a gente tem que respeitar a opinião deles, a gente não sair criticando, batendo ou matando só porque eles são de um gênero diferente, a gente tem que aceitar e, acima de tudo, tem que respeitar a decisão de cada um. Eu acho que os professores e também os alunos (condutores da discussão), até porque maior parte do conhecimento vem da escola (Joel, 18).

A discente Lica também ressalta a relevância de tais discussões, ao reconhecer que as discriminações existentes no espaço escolar dizem respeito a todos/as os/as sujeitos/as que fazem parte da escola, como uma tentativa de amenizar índices alarmantes de suicídio, sobretudo, de pessoas LGBT que, segundo ela, em muitos casos provavelmente deve acontecer devido aos insultos e agressões diversas no decorrer das suas trajetórias de vida.

[...] eu acharia um ótimo assunto a ser discutido na escola, tanto na parte da direção, como na parte dos professores, porque se hoje não tá acontecendo tipos de preconceitos, tipos de discriminação, se hoje eu não vi esse tipo de acontecimento acontecendo aqui, se acontece, nós todos, não só a parte maior da escola que é a direção e o professor, todos nós devemos discutir pra que isso não possa se alargar e acontecer algo pior, porque o suicídio tá muito grande, tem muitos casos de suicídio e eu creio que muitas delas são lésbicas, gays, que foram discriminados, que foram atacados com preconceito, que foram agredidos de alguma forma, que não se sentiram bem ou magoados [...] (Lica, 18).

Já a aluna Jade demonstra desconhecimento sobre os temas em discussão, e da dificuldade em obter essa informação uma vez que nem a mídia, família, alunos/as e professores/as falam sobre o assunto, mostrando a negligência de uma rede mais ampla de relações que dificulta a interlocução mais extensa e detalhada acerca dessas questões. Essa ausência, segundo ela, pode acarretar prejuízos diversos como o próprio bullying, e também culminar em problemas outros como o suicídio, citado por Lica. Jade acredita que a mediação desses diálogos poderia estar a cargo de docentes e discentes que poderiam se integrar em grupos, também afirma que discutir sobre gênero e sexualidade é algo desconfortável para ela, apesar disso, admite que é uma necessidade que precisa ser enfrentada e pensada de maneira vinculada às necessidades da sociedade, ou seja, aos anseios de uma coletividade que demanda um conhecimento mais acessível e incluso, algo que extrapola suas implicações e desgostos individuais para abranger a sociedade, que é diversificada e plural em termos de gênero e sexualidade.

Eu acho que, assim, que vou colocar meu exemplo, porque eu não sei tanto, não sei tanto sobre isso, mas assim é até difícil a pessoa se informar porque eu, na minha percepção, a mídia não fala muito sobre isso também, dentro da minha família a gente também não comenta muito sobre isso e aqui na escola também não, a gente nunca fala sobre isso, professores também não falam sobre isso e eu acho que é interessante a pessoa saber sobre isso, é, até mesmo porque eu vejo que pode, tem essa questão do bullying, né, dentro da escola e eu acho que seria uma forma de prevenir essa questão do bullying, a gente passou, mês de setembro que prevenia essa questão do suicídio, porque isso também pode acontecer dentro do ambiente escolar, né, ou até mesmo em outros lugares, eu acho importante ser discutido sobre isso! Na realidade, não sei, acho que os professores, eu acho que os professores, ou até mesmo os alunos os grupos de alunos pra falar sobre isso, alguém que goste de falar sobre isso, né, porque tem gente que não gosta, na realidade eu não gosto, mas...Não gosto! Assim eu deixo muito em aberto, né porque eu tenho minha

própria opinião com relação a isso de que num é que, pra falar a verdade eu acho meio que errada, entendeu? [...] Não é que eu ache errado o todo da questão, mas eu acho importante falar sobre isso porque tem tanta gente, é, não que eu queira me preocupar só comigo, mas eu me preocupo com o próximo porque tem tanta gente que é assim, entendeu?! E é necessário que a sociedade perceba que também tem esse grupo, então se a pessoa escolhe ser daquela forma, eu tenho que aceitar, não criticar ou dizer algo que seja errado, mas pra mim eu acho (Jade, 18).

Aqueles/as que se posicionaram de forma contrária a essas discussões na escola foi percebido certa influência da religião e de um modelo único de família, colocados abaixo nas falas de Tati, Lica e Luan.



Figura 4. Assunto: pintura atrelada a princípios cristãos no corredor da escola. Fonte: arquivo pessoal. Registro em: 05/11/2018.

A fala de Tati é bastante categórica quando diz não achar importantes essas discussões, mesmo narrando situações que demarcam as desigualdades de gênero e sexualidade e, em alguns momentos, sinalizando os prejuízos que afetam meninas e pessoas LGBT nessa escola onde estuda. Ela parece desacreditar em discussões em forma de debates e/ou mais alargadas, quase como um desencantamento frente a esse cenário escolar marcado por discriminações e violências, de forma a atribuir esse papel de diálogo exclusivamente a família.

Quando questionada em relação ao que já ouviu sobre o tema na igreja que frequenta, Tati faz menção ao que aprende na escola bíblica, ressaltando o seu papel de mediadora ao repassar informações para seu amigo homossexual, possivelmente aconselhamentos ou conversão, mostrando qual caminho poderia ser “melhor” para ele,

já que ao assinalar a percepção de “Adão e Eva”, afirma a rejeição da igreja em relação à sexualidade das pessoas LGBT, bem como relaciona a um “dever” gostar do gênero oposto como prática ideal e, caso a pessoa insista no contrário, pode ser considerada como um desvio/pecado, pois segundo ela “Deus não se agrada dessas coisas”, concordando e validando com essas concepções a partir do que consta na bíblia.

Acho que não! Não adianta assunto aqui na escola, que ninguém vai botar em prática aquilo que aprendeu, tipo é melhor outro assunto, tipo preconceito, tipo esses negocio de mulher jogar com homem eu já até me acostumei com isso, eu não dou nem atenção pra isso. Mas em casa eu acho, com o pai falar, a mãe falar, já que os pais dão educação deveriam falar isso pros filhos também [...]. Já (ouviu falar na igreja) que é pecado isso! Deus fez Adão e Eva, não fez Eva e Eva, não! Deus fez Adão e Eva e a gente deveria ser isso, né? Deus fez o homem e a mulher, então a gente deveria gostar de homem. É minha professora (quem fala), é porque dia de domingo é escola bíblica dominical, aí tem aprendizados, a gente tira algumas dúvidas. Tipo eu me coloco no lugar do meu amigo pra ver, tipo, a dúvida que a professora pode me tirar pra eu passar pro meu amigo, eu gosto muito de fazer isso, de passar no lugar do meu amigo, perguntar pra professora e depois passar pro meu amigo [...]. Eu concordo, eu concordo! Concordo, também tem escrito na bíblia que Deus não se agrada dessas coisas! (Tati, 18).

Apesar de Lica concordar com a inclusão das discussões sobre gênero e sexualidades na escola, ela parte da noção de homens e mulheres como ideia de complemento, objetivando a construção de famílias. O enunciado de Lica demonstra ainda um contraponto em relação à fala de Tati se pensarmos a partir do viés religioso, demonstrando que há divergências mesmo entre essas instituições religiosas, uma vez que Lica, ao contrário de Tati, enfatiza os aprendizados obtidos na igreja sob a perspectiva do respeito às diferenças, simultaneamente atribuindo à escola a função social de transmitir os assuntos não somente escolares, mas aqueles que são elementares para a vida.

Bom, sobre gênero, vou começar sobre gênero masculino e o feminino, eu acho que homem e mulheres foram feitos um pro outro e que essas pessoas devem construir famílias para que possam dar continuidade à sociedade, né?! Em questão de homossexualismo, de gays, lésbicas, eu respeito todos os tipos, não discrimino nenhum, tenho vários amigos gays, amigas lésbicas, nunca fui com falta de respeito com nenhum. [...] a minha pastora diz que é pra gente amar essas pessoas, ela me ensina a amar esse tipo de pessoa porque a gente não deve fazer, nem julgar, esse tipo de ser humano e eu coloco isso em prática, e na parte da escola, porque a escola é um lugar onde a gente vai aprender muita coisa, porque a gente tem que aprender tanto os assuntos escolares, como os assuntos pra vida, então a gente tem que ser ensinado a respeitar, a gente tem que ser ensinado a respeitar as diferenças das outras pessoas e eu tô vendo uma ausência desse assunto aqui na escola [...] (Lica, 18).

Em sentido semelhante se direciona Luan, que se ancora na religião para defender a concepção de homens e mulheres como complementares a fim de formar uma família, aquelas pessoas que saem desse modelo nuclear, concebido socialmente como normal, são rechaçadas de erradas e estranhas. Luan parte do princípio da aceitação, talvez como forma de suavizar o que para ele é considerado errado, mas ainda assim, nota-se em sua fala uma forte defesa do modelo hegemônico e tradicional de família, onde a união de pessoas do mesmo gênero poderia influenciar na orientação sexual de crianças, contestando a manifestação pública dos afetos em favor do respeito ao “pai de família”. O posicionamento de Luan revela o que Mello (2005), denomina de tripé da privação, opressão e discriminação, fazendo jus às violências, homofobia e exclusões devido à publicização de afeto entre pessoas do mesmo gênero. Ressalta, ainda, sobre uma fase de maturidade para que esses assuntos sejam discutidos, se reportando a uma possível confusão que o debate pode ocasionar em crianças; além de não considerar uma discussão de grande importância, mas que poderia ser um mecanismo para diminuição dos conflitos e preconceitos existentes no espaço escolar, acentuando a participação ativa de docentes nesse processo, como se verifica abaixo:

Não, assim, eu acho errado, assim, sempre achei errado, muito antes d’eu seguir uma religião, porque eu acho que Deus criou o homem e a mulher e pronto, pra se reproduzir e tudo, mas aí quando eu comecei a entrar pela religião, aí quando as pessoas entram pra religião, ela tem que saber se vai querer seguir aquilo ou não, tipo, eu decidi seguir aquilo e acredito naquilo, então eu vejo que é errado [...]. E tipo, temos que aceitar, por mais que a gente não aceite com a opinião daquela pessoa, daquela opção, nós temos que sempre respeitar. Eu não sei, assim, é porque eu acho estranho, assim, eu acho errado por conta do, sei não porque, tipo, isso, às vezes pode influenciar na opção sexual de uma criança, tendeu?! Se uma criança ver, tipo assim, cada um pode seguir sua vida do jeito que quer, mas tipo ficar em local público, essas coisas assim eu já não concordo, por conta de criança, pai de família, tipo ter o respeito. Se for pra coisar, tem tipo nossa privacidade e tudo, eu vejo assim, tipo não concordo porque tipo não se reproduz [...] Eu acredito que numa determinada idade pode ser discutido, quando tiver maturidade pra saber o que é certo e o que é errado, tipo, pra ela ficar meio confusa não acho bom discutir não, a partir dos 10 a 11 anos dá pra criança ter uma noçãozinha básica, já. Não é que eu ache que seja importante, mas eu acho que é bom ser discutido, pra gerar menos conflito, preconceito. Do jeito que tem um professor de matemática pra falar só sobre matemática, devia ter um orientador pra falar somente sobre aquilo, ter um horário vago somente pra aquilo (Luan, 18).

É enfática, nessas três descrições, a afirmação de um modelo ideal de família em contraste aos casais homoafetivos, associando-os a uma possível ameaça à construção da família. Nesse sentido, essas narrativas também estão em contraste com a discussão feita por Goldani (1993) sobre o “mito da desestruturação” ou a falácia da crise da família, ao afirmar que as novas estruturas, modelos ou arranjos familiares são pautados

num processo de transformação que integra um quadro mais amplo de mudanças econômicas, sociais e políticas do meio social, que é dinâmico, histórico, plural e se configura conforme o contexto vivenciado. Isso não significa afirmar, segundo a autora, o desaparecimento, crise ou desestruturação da família pelo fato de não corresponder a um padrão único e universal do que se estabeleceu socialmente a chamar de família, mas novos rearranjos familiares provenientes das mudanças nos padrões de comportamento, que envolve tanto o aumento de novos tipos de uniões afetivas, o declínio da fecundidade, aumento de mães solo, novos padrões de sociabilidade e das relações de gênero, dentre outros fatores que desencadeiam mudanças, como essas que se apresentam em torno da família.

4.6 Além dos muros da escola: gênero, sexualidade e família

A partir do que foi exposto observa-se, então, que as questões referentes à gênero e sexualidades, juntamente com aquelas relativas à família, são indissociáveis e constitutivas das relações sociais. Interconectar essas categorias analíticas permite refletir sobre concepções que permeiam valores, ideologias e simbolismos que se fazem presentes e integram o processo de formação e socialização dos/as sujeitos/as, assim como de outras esferas sociais.

Desse modo, os dados obtidos sinalizam questões que vão para além do ambiente escolar, tangenciam outros espaços sociais, a exemplo da família, repleta de teias de significados, que também é responsável pela constituição de cada sujeito/a entrevistado/a. Acredita-se, portanto, que essa não deve ser negligenciada, uma vez que a família está também presente nos desdobramentos das relações de gênero e vivências da sexualidade, sobretudo quando se considera a sua dimensão moral e simbólica que é carregada de singularidades e subjetividades, seja pelas relações de afeto e/ou conflitos (SARTI, 1996; 2004).

Dos/as discentes entrevistados/as, alguns se reportaram à família, ora para retratar a sua configuração, ora para destacar os conflitos existentes, demarcando circunstâncias que implicam pensar a sexualidade e as violências de gênero existentes.

Juca, por exemplo, afirma o desconhecimento de seus pais sobre sua sexualidade, somente uma tia sabe da sua orientação sexual. Mesmo morando com sua vó desde pequeno, mantém uma relação de certa proximidade com os pais, no entanto, afirma que ambos só saberão acerca da sua bissexualidade quando garantir sua estabilidade financeira e de vida que assegure a sua independência da família. Ele tem

receio de causar confusão, caso seus pais saibam, principalmente seu pai, já que presenciou ocasiões em que ele declarava determinada aversão às pessoas LGBT e, por mais que seu pai tenha amigos gays, isso não o isenta de sofrer possíveis discriminações, por esse motivo, tem receio de conversar com ele sobre sua sexualidade. Ele diz que :

[...] Em casa, alguns sabem e alguns não sabem, tipo tem uma tia minha que sabe e é de boa [...]. Moro com meus avós, meus avós, minha irmã e um tio meu. Não, não falam nada não, fazem é perguntar: ‘e aí como é que tá o relacionamento, tá com aquele menino ainda?!’ Minha tia é a mais curiosa de todas [...]. São separados, tenho relação com os dois, com meu pai e com minha mãe. Não, sabem não! Se sabem, não falam, né?! [...] Só vou dizer pra ela quando eu tiver independente, quando eu tiver minha casa, tudo meu, daqui pra lá eu acho que eu falo, porque também acho que vai ser uma confusão danada porque, tipo, o meu pai, vamos dizer que ele é meio que homofóbico, não é que ele não gosta, porque ele, tipo, tem amigos, só que, tipo, se for um filho dele acho que vai criar um negócio meio estranho, aí eu acho que vai criar uma confusão danada no dia que eu me assumir. Foi uma vez ele tinha bebido, também não sei se foi por conta da bebida, mas uma vez ele falou, ele tava conversando com minha tia, e minha tia falou não sei o que lá sobre gay, aí ele: ‘Ah, no gay a gente mete é tiro!’ Aí eu já fiquei desconfiado, mas eu acho que se eu tiver uma conversa bacana, dizer que sou independente, dizer que estou bem, eu acho que ele aceita mais a frente, porque no começo todo mundo acha estranho, mas depois age naturalmente [...] (Juca, 18).

Receio semelhante esteve presente no relato de Tina, o que indica reflexo de uma sociedade que ainda associa ser gay e/ou ser lésbica ao estranho, diferente e excêntrico, ecoando diversas formas de manifestar repulsa, inclusive no próprio seio familiar, o que fez a estudante permanecer escondida no quarto por alguns dias devido o corte de cabelo bem curto que definia simbolicamente sua lesbianidade, provocando estranhamento nas demais pessoas. Ela diz que na família de Teresina não há problemas em relação a sua orientação sexual, mas na sua cidade de origem o preconceito é bastante presente, principalmente por parte da sua avó, que nunca aceitou e com quem ela tem uma relação quase maternal. A dificuldade da avó em aceitar a orientação sexual da neta parece estar associada a um recorte geracional, onde alguns valores e moralidades da sua geração são diferentes e/ou passaram por mudanças ao longo do tempo, apresentando-se de outros modos na contemporaneidade, a exemplo da liberação sexual das mulheres e maior visibilidade dos relacionamentos homoafetivos, justificando, portanto, certa objeção da avó em incorporar mudanças e desconfiar até mesmo das amigas de Tina, deixando claro que não é do seu agrado.

[...] Tipo assim, no começo, a primeira pessoa que eu me assumi foi pra minha mãe, a minha mãe falou que já sabia, mas também não perguntava [...] aí vim embora pra cá (Teresina), e 2015 cortei o cabelo, só que eu nunca tinha dito pra ninguém. É, quando eu cortei o cabelo todo mundo ficou espantado, porque

cortei logo todo de uma vez, aí nos primeiros dias eu escondi, fiquei no quarto todo tempo trancada, porque tipo, assim, quando cheguei já era tarde e só minhas irmãs viram, aí quando eu vinha pra escola eu saía tarde que era pra ninguém ver, aí durante três dias eu fiz isso, aí quando foi no quarto dia não aguentei mais não, aí eu mostrei, aí também lá em casa ninguém disse nada, aqui também nunca, nunca, nunca, nunca, sempre me apoiaram, a minha família todinha daqui de Teresina, agora lá na minha cidade já teve e ainda hoje tem, né, um preconceito grande, apesar de eu ter uma prima lésbica e um primo gay também, aí aqui ninguém nunca falou nada [...] aí quando foi pra lá em, (cidade natal) minha vó não gostou de jeito nenhum. Eu já tinha cortado o cabelo e ela nunca aceitou, ainda hoje não aceita, ela respeita, mas aceitar não [...]. Nada, mas também é uma coisa dela, o pensamento dela é antigo, então, ela nunca vai aceitar, pra mim ela nunca falou nada, mas antes de eu me assumir, minha prima já era assumida e ela falava pra mim, entendeu? Que só respeitava, mas não gostava, minha prima também já disse isso pra mim, e uma vez eu levei uma amiga lá pra casa e ela achou que era namorada e ela não gosta, ela não gostou, ela falou que eu sabia que ela não gostava e mesmo assim levava, aí também eu não levei mais [...] (Tina, 18).

As relações complexas que se estabelecem no interior das famílias de alguns entrevistados/as, especialmente os conflitos, foram destacadas frente às novas remodelações dos arranjos familiares, tal como a separação dos pais. Tina e Kadu, por exemplo, retratam a relação conflituosa que estabelecem com o padrasto. Em ambos os casos, o padrasto aparece como a figura masculina principal da casa, cuja relação é de hierarquia e autoridade sobre os/as demais integrantes da família, aquele que dita como as coisas devem funcionar, gerando incômodos e discussões com os/as enteados/as, que os consideram uma figura alheia, sem vínculo sanguíneo e nem moral, com o qual não mantém boas relações e não aceitam ordens e nem maltratos.

Eu morava em Guadalupe, aí quando meus pais se separaram eu vim pra cá em 2006, aí eu sempre fiquei indo e voltando até 2014, fiquei morando lá e aqui, só que lá eu morava com minha mãe, aí minha mãe foi embora pra outro estado e eu fiquei aqui com meus irmãos. Porque o marido dela era de lá, aí ela voltou pra lá, mas ela se casou aqui, aí casou e foi embora [...] eu nunca me dei bem com ele, (padrasto) né, na verdade, e aí eu briguei com ele a gente já morando aqui e briguei com ele lá, porque ele quer tipo mandar na gente, né, se nem minha mãe manda porque ele vai mandar, se não é nada meu? Apesar dele sustentar a gente, ele sustentava porque quer, porque ele já entrou sabendo que minha mãe tinha três filhas, então ele não poderia tá julgando ou fazendo qualquer outro tipo de coisa, se ele mexer comigo ou, então, mexer com minhas irmãs, ou com meu irmão mais velho, eu vou sim atrás, não vou deixar ele fazer nada, né. Aí aqui em Teresina, a primeira discussão que a gente teve foi porque ele queria bater no meu irmão mais velho, um homem, e eu fui atrás, aí a gente começou a discutir, no que a gente começou a discutir ele apontou o dedo na minha cara aí eu não gostei, aí eu peguei a mão dele e minha mãe entrou, aí ele ficou lá, brigando lá, deu um murro na parede, porque ele sabe se mexer com a gente as coisas não ficam muito boas pra ele [...] (Tina, 18).

Já Kadu relata mudanças ocorridas no arranjo familiar ao longo da sua trajetória de vida, passando até mesmo por situações adversas na infância. Na configuração familiar atual, aparece a figura do padrasto que também é provocadora das trocas de

conflitos, autoridade e dominação. Aqui o exercício de dominação não se dá sobre Kadu, o filho homem e mais velho, supostamente aquele que representaria a figura masculina na família na ausência do pai, simbolizando autoridade e respeito da família na mediação entre a casa e a rua, conforme Da Matta (1997). A partir do momento que a mãe tem novo companheiro em casa, esse filho passa a ser a segunda referência masculina, o que pode gerar desavenças e conflitos de interesses na disputa de poder no contexto familiar.

Meus pais são separados... [...] Há muito tempo eles terminaram, eu tinha na verdade uns 10 anos, tendeu?! Aí foi um momento muito difícil pra gente, na verdade, mais pra mim, porque eu tive que morar com ele, aí nesse tempo eu passei fome porque ele trabalhava e não tinha como ficar cuidando de casa, entendeu? Aí foi o tempo que eu fui morar com minha mãe, eu ainda morava com ele e a mãe saiu de casa, tendeu? [...] aí passou um tempo e conheceu meu padrasto e eles ficaram junto até hoje, fiquei morando com o pai um mês, eu acho, foi pouco tempo, ele trabalhava na época e não tinha muito tempo pra ficar em casa com a gente, na verdade a maioria do tempo eu passava em casa com minha vó só, tendeu? Era avó do meu pai, era bisavó, aí passou um tempo, eu fui morar com a mãe, minha vó chegou a morrer e pronto, ele criou lá a família dele. Na verdade eu nunca gostei dele não (padrasto), não vou mentir, acho que é ciúme desde criança, nunca me dei bem com ele, já tentei gostar assim, mas respeito pela minha mãe, num trato com ignorância nem nada não, mas aquele gostar, não gosto não, tem tipo uma trava, uma coisa, não me sinto à vontade [...] eu não gosto quando eles estão brigando, porque todo casal tem sua discussão, não gosto, fico preocupado, é isso que me trava também mais. É tipo assim (as brigas), na relação deles, deixa eu tentar te explicar, quando eles tão brigando, tem xingamento, sabe, aí quando ele fala alto com ela eu me sinto ofendido e isso que faz criar um rancor dele, né, nem parte pessoal não, é mais pela parte dela, eu não quero ver ninguém maltratando ela, pelo fato dela ser minha mãe, né, eu sou muito carinhoso com ela, sou muito apegado a ela, que com a mãe, assim, eu sou mais aberto, consigo conversar, com o pai não, trava, com o pai não tenho assim intimidade de chegar e dizer: pai, tô passando por isso, se puder dar uma opinião, uma crítica pra fazer, agora com a mãe eu tenho, acho que é mesmo a união [...] (Kadu, 18).

Nessa descrição, o exercício de poder do padrasto se dá centralmente sobre a mãe de Kadu, através das práticas de violências simbólicas sofridas via xingamentos e elevação do tom de voz para demonstrar autoridade naquele espaço, o que desperta nele não só sentimentos de proteção à sua mãe, mas também de raiva e ressentimentos do padrasto.

Assim, a partir desses relatos é possível inferir a relevância em resgatar outras extensões que perpassam as relações durante o processo de socialização, bem como perceber as violências incrustadas nas mesmas. Ao identificar, através das falas dos discentes, discriminações enfrentadas no contexto escolar, descobriu-se ainda a presença dessas violências também no núcleo familiar, onde os conflitos demarcam as vivências desses/as jovens, seja pelas violências de gênero, seja pelas discriminações

em torno da orientação sexual, em que as práticas discursivas são demonstrativas de intolerâncias e preconceitos no cotidiano desses/as jovens para além dos muros escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar esse suposto término, porque nada na vida é definitivo, discorrendo sobre a relevância de uma produção científica, tanto no que se refere à dimensão acadêmica, política, social, como em relação à dimensão subjetiva; sua relevância reside na possibilidade de contribuir para outros/as sujeitos/as, estudos, instituições e, no caso particular desse trabalho, para um lócus específico de ensino (escola) e sujeitos/as que dele fazem parte. Tratar sobre o contexto de uma escola, mais do que descrever, observar e analisar as falas dos/as sujeitos/as que se dispuseram a integrar esse estudo, significou imergir num universo com vários significados, permeado de simbologias e de importância para a sociedade.

Significou ancorar e buscar suporte em teorias e autores/as que versam sobre os eixos que dialogam com o presente objeto de estudo, destrinchar uma realidade social que, por vezes, tem extensão e impactos diversos em outras esferas sociais, especialmente quando esses refletem violências, intolerâncias e discriminações com pessoas que historicamente têm suas vidas afetadas, hostilizadas e estigmatizadas por suas condições de serem/existirem, sobretudo pelas imposições sociais de enquadramento de normas universais, hierarquizadas e generificadas com pessoas consideradas e tratadas às margens.

Ao priorizar o diálogo entre gênero, sexualidade e educação, esse estudo procurou demonstrar que, embora os avanços conquistados pelo movimento feminista e LGBT, tenha logrado êxitos, ocupando espaços, resistindo aos ataques e promovendo mudanças relevantes, ainda não se pode atestar igualdade no campo do gênero e da sexualidade, pois algumas permanências ainda se fazem presentes, o que torna marcadamente visível a presença de um cenário ainda patriarcal, sexista e machista, onde há violações das liberdades de expressão e de igualdade de direitos. Esses desníveis, presentes na sociedade civil, são responsáveis pelos índices de mortes que tornam a vida e corpos de mulheres, gays, lésbicas, bissexuais e pessoas trans diariamente vulneráveis. Refletir sobre essa situação no ambiente escolar é desromantizar e desnaturalizar a escola para enxergá-la concretamente como espelho da sociedade, uma instância social carregada de preconceitos e violências que, assim como outros espaços sociais, também propaga injustiças e ecoa desigualdades.

O cenário retratado nessa pesquisa apontou para situações em que os sujeitos/as que integram a escola são corresponsáveis por práticas discursivas que reproduzem, reforçam e reafirmam noções que outorgam a subalternidade, as relações assimétricas

de gênero e as dinâmicas excludentes direcionadas àqueles/as considerados/as incomuns e/ou diferentes do ponto de vista da orientação sexual. Essas práticas discriminatórias não estão restritas a um segmento de pessoas na escola, inclui o quadro de discentes, docentes e da gestão escolar, ou seja, tais práticas não se restringem somente à juventude, público por excelência da escola, parte dessas ações advém daquelas pessoas que organizam e efetivam as atividades escolares, onde algumas alunas, pela condição de serem mulheres, gays e lésbicas, são fortemente oprimidos/as e rechaçados/as nos intramuros dessa esfera social.

Contudo, essas práticas discriminatórias, direcionadas às estudantes mulheres e LGBT, não se efetivam com esses/as sujeitos/as numa condição de passividade. Ao identificar essas práticas vexatórias na escola, detectou-se que esses/as sujeitos/as assumem um posicionamento ativo, crítico, contestatório e de resistência frente aos episódios que tentam inferiorizá-los, menosprezar e usurpar através de códigos, mecanismos e ações cotidianas, muitas vezes banalizadas. Talvez, essa condição ativa seja um reflexo das lutas históricas e o reconhecimento de seus lugares de fala e de enfrentamento numa sociedade que, ao mesmo tempo em que avança, também regride e retrocede em vários aspectos, a exemplo do tratamento dado às minorias sexuais.

Acredita-se ser possível pensar estratégias viáveis para atenuar o quadro de preconceitos e violências nos espaços das escolas, reconhecido e externados por alguns/as dos/as discentes como necessidade de uma instituição social que transmite boa parte dos conhecimentos para a vida.

Pensar por essa ótica, implica arquitetar outras possibilidades que dizem respeito a esses debates no contexto escolar, como uma forma de enxergar a realidade social para além dos muros da escola, considerando essa instituição social uma extensão, ao mesmo tempo que é uma projeção futura para os/as jovens que na escola integram relações, sociabilidades e saberes. Essas modificações podem ser gradativamente conquistadas e conscientizadas com uma articulação e fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas para os eixos que englobam as violências de gênero nas suas dimensões mais amplas, bem como a interface com questões voltadas para as sexualidades, de modo que esses/as jovens possam perceber criticamente e reflexivamente os seus entornos e os próprios contextos nos quais estão inseridos/as, uma vez que essa pesquisa identificou também como essas questões sobre gênero e sexualidades podem se estabelecer nos contextos familiares e instituições religiosas das quais as pessoas que integram a escola participam, sinalizando, em casos específicos, uma predominância de valores e moralidades tradicionais, onde a estrutura social

fortemente guiada por esses valores tem um peso forte sobre a visão de mundo e atuação dos/as sujeitos/as nas demais instâncias sociais que participam.

Para consolidar essas estratégias de combate ao preconceito e discriminações de gênero, torna-se necessário a efetivação de capacitações frequentes que possam promover o aperfeiçoamento de professores/as da rede básica de ensino, uma vez que as diretrizes curriculares passaram a considerar essas temáticas como necessárias de serem discutidas nas instâncias escolares, considerando que embora sua presença seja recente nos planos curriculares nacionais, há algum tempo se encontra bem demarcado na sociedade contemporânea, dado o contexto de mudanças, visibilidade e circunstâncias que colocam em xeque o exercício de direitos e cidadania de mulheres, gays, lésbicas e pessoas trans.

Outro ponto a ser destacado diz respeito a relação família-escola, no sentido da necessidade de estreitar o diálogo e fortalecer essa relação buscando debater os eixos temáticos em discussão e, aos poucos, ratificar os tabus existentes em alguns núcleos familiares, onde foi possível visualizar discriminações e violências, com os/as discentes narrando dificuldades nas suas vivências e em dialogar sobre esses assuntos, bem como aqueles/as que sofrem diretamente com preconceitos e violências advindas dos pais, mães e avós, denotando a presença de valores tradicionais e conservadores que implicam e afetam esses/as jovens por conta da orientação sexual, seja pela bissexualidade, lesbianidade e homossexualidade

Frente a um cenário onde os retrocessos se evidenciam, trabalhos que versam sobre os recortes de gênero, sexualidades e suas interfaces são frutos de um reconhecimento social e político para mulheres, homens, crianças, jovens, pessoas LGBT e futuras gerações, buscando tornar as disparidades menos presentes em nossas existências, exigindo da academia e de pesquisadores/as produções incessantes, assim como diálogos nos espaços públicos em geral e, em particular, nas instituições de educação, como a escola aqui pesquisada.

Com isso, se pretende dar um retorno do presente trabalho para a escola que foi lócus desse estudo, viabilizando para que essa pesquisa transcenda os muros da universidade e possa colaborar com esse espaço escolar e com os/as sujeitos/as que lá estudam e trabalham. Esse retorno posterior, para socializar os resultados da pesquisa junto à escola, é importante no sentido de proporcionar autocríticas nos/as sujeitos/as que a integram, gerando reflexões e atividades concretas sobre essas temáticas através de palestras, rodas de conversas, minicursos, oficinas e projetos, integrando os/as jovens, docentes, coordenação e direção da escola. Entende-se esse encadeamento como

necessário, já que, refletir sobre a escola requer um olhar para os/as sujeitos/as que a constituem e as realidades sociais que gritam frente aos marcadores de violências de gênero.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org). **Retratos da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 1988.
- _____. **Corpo e gênero na educação sexual: uma análise de uma escola carioca**. In: HEILBRON, Maria Luiza [et al.]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- ANDRADE, Luciana Farias de Araújo. **(Des)iguais na diferença: a formação técnica das alunas do Instituto Federal- campus Teresina central**. Teresina: UFPI, 2015.
- ARANGO, Luz Gabriela. **¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría género**. In: Revista sociedad y economia. Nº 8, abril de 2005, pp. 159-186.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate**. Psic. Clin., Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BANDEIRA, Lourdes. **A contribuição da crítica feminista à ciência**. Estudos feministas, Florianópolis, 16 (1): 288, janeiro-abril/2008.
- BARBIERI, Teresita. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. SOS corpos, 2003.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 34, n2, p. 157- 168, 2012.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Em Tese: revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. ROSENDO, Ana Paula (Obra recenseada). Covilhã, 2009.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

_____. CHAMBOREDON, Claude; PASSERON, Jean- Claude. **A profissão de sociólogo preliminares epistemológicos**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira- Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Orientação sexual**. Ensino Fundamental, 1997.

_____. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da educação básica, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 13. Ed. Brasília: câmara dos deputados, edições câmara, 2016.

_____. Decreto 7083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o programa mais educação**. Brasília, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

_____. Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada**. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

BRITO, Sônia Maria de Souza; FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **Gênero, educação e poder: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar**. In: NANES, Giselle; LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade; QUADROS, Marion Teodósio (org.). **Gênero, educação e comunicação**. Recife: Editora UFPE: UFRPE, 2016.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. ”. In: LOURO, Guaira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA, Paulo Melgaço; GOULART, Treyce Ellen Silva. Masculinidades hegemônicas e dissidências, tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia. **Revista reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul. V. 24, n. 1, p. 214-232. Jan/Abr 2016.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org). **Retratos da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques; RIBEIRO, Claudia Maria. Violência, meninas e a escola: violências lambuzadas de gloss e puxões de cabelo. In: LUZ, Nanci Stancki da. CASAGRANDE, Lindimar Salette (Orgs). **Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate**. Curitiba: Ed UFPR, 2016.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. **Identidades juvenis e escola**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, p.16, nov. 2000.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, edições vozes: 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”**. Educar em revista. Nº 35. Curitiba: UFPR, 2009.

CITELI, Maria Teresa. **O feminismo mudou a ciência?** Cadernos Pagu (17/18), p. 373-377: 2001.

CONCEIÇÃO, Antonio Carlos Lima; ARAS, Lina M. Brandão. **Por uma ciência e epistemologia(s) feminista(s): avanços, dilemas e desafios**. V. 2, n. 1, p. 115-128. Ponta Grossa, muitas vozes: 2013.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução: Marília Moschkovich. 3ª ed. São Paulo: nVersos, 2015.

_____. **Gênero em termos reais**. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nversos, 2016.

CONNELL, Robert. **Políticas de masculinidade**. Educação e realidade, 1995.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (org.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da educação: UNESCO, 2006.

COSTA, Mariane Brito. **As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas.** Conjectura, v. 15, n. 1, jan/ abr, 2010.

CRUZ, Maria Helena Santana. **A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas,** 2014.

_____. A perspectiva de gênero no campo da ciência. In: NANES, Giselle; LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade; QUADROS, Marion Teodósio (org.). **Gênero, educação e comunicação.** Recife: Editora UFPE: UFRPE, 2016.

DAMATTA, Roberto. Sobre comidas e mulheres. In: DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **A casa e a rua: espaço, cidadania mulher e morte no Brasil.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In_____ (org) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1966.

_____. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007

ELIAS, Nobert. Mudança na balança nós-eu. In: **Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Introdução à Sociologia.** – Reimp. (Biblioteca 70; 16) Edição 70, LDA. Outubro de 2008.

FACCHINI, Regina. **Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico.** Cad. AEL, v. 10, n. 18/19, 2003.

_____. LINS, Isadora França. **De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no movimento LGBT brasileiro.** Sexualidad, salud y sociedad. Rio de Janeiro, revista latino-americana, n. 3, pp. 54-81, 2009.

FAZANO, L. C.; BRAGA, K. D. S. Homofobia na escola: perspectivas de estudantes do ensino médio. In: RIBEIRO, A. I. M; PRADO, V. M. (org). **Falando sobre gênero e sexualidade na educação: vamos nos permitir?** Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERREIRA, Guilherme Gomes; SCHERER, Giovane; AGUINSKY, Beatriz Gershenson. “Não tenho preconceito, desde que fique longe”: o discurso sobre gênero como construção social e a violência contra LGBT. In: GROSSI, Patrícia Krieger; JARDIM, Ana Caroline Montezano Gonsales (org.) **Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber.** 2ª ed.atual.ampl.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade.** Londrina: UEL, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade do saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 25 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FLITNER, Andreas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: **Sociologia da Juventude I da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1963.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paideia, 2004, 14 (28), p. 139-152.

GASKELL, George. Entrevista Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George Pesquisa (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Edição vozes, Petrópolis: 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ed. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GERHARDAT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e pelo curso de graduação tecnológica-planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFEGS- Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDANI, Ana Maria. **As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação**. Cadernos Pagu, n. 1, 1993.

GONÇALVES, Antonio Sergio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Caderno Cenpec, n. 2, 2006.

GOFFMAN, Erving. “Estigma e identidade social”. In. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, p. 11-50, 1982.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GREEN, James Naylor. Além do carnaval. **A homossexualidade masculina no Brasil no século XX**. Tradução Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: editora UNESP, 2000.

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. Estudos feministas: p. 7-31, 1993.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A divisão sexual do trabalho revisitado. In: MARUANI, Margaret & HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: editora Senac, 2003.

HITA, Maria Gabriela. In: Igualdade, identidade e diferença(s): feminismo na reinvenção de sujeitos. ALMEIDA, Heloisa Buarque; COSTA, Rosely Gomes; RAMÍREZ, Martha Celia; SOUZA, Érica Renata. **Gênero em Matizes**. Bragança Paulista, 2002.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernado Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1º ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org) O corpo educado. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2ª ed; 3 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. Discriminação, silêncio, segredo: a violência escondida. In: ROCHA, Marcos Antônio Monte (org.). **Gênero, sexualidades e discriminação**. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2016.

LOIOLA, L. Palhano. Os discursos dos jovens sobre a sexualidade. In: DAMASCENO, M. N; MATOS, K. S. L; VASCONCELOS, J. G. **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

LONGINO, Helen E. Epistemologia feminista. In: GRECO, John; SOSA, Ernest (org). **Compêndio de epistemologia**. São Paulo, Edições Loyola: 2008.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo nas ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (org). **Sexualidade o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

MARTINS, João Batista. **A escola pública como um espaço sócio-cultural**. Ensino em Re-vista, v. 20, n. 1, jan/jun 2013.

MARSON, Melina Izar. **Da feminista “macha” aos homens sensíveis: o feminismo no Brasil e as (des)construções das identidades sexuais**. Cadernos AEL, n 3/4, 1995/1996.

MATOS, Maria Izilda. Histórias das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (org.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da educação: UNESCO, 2006.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Mary Alves. O pensamento de Bourdieu na compreensão do gênero. In: **Serviço Social e contemporaneidade**. Revista do Departamento de Serviço Social. N 6. Teresina: EDUFPI, 2008.

_____. **Mulheres chefe de família em áreas rurais: gênero, poder e trabalho**. Recife, 2005.

MELLO, Luiz. **Novas Famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª ed. Rev e ampl. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

_____. **Do desvio às diferenças**. Teoria e pesquisa 47 Jul/Dez 2005.

_____. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

OLESEN, Virginia L. Os Feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Normank; LINCOLN, Yvonna S. Tradução Sandra Regina Netz. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Marcio; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a importância da família e da escola como formadores sexuais. In: CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (orgs.). **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

PETRENAS, Rita C.; GONINI, Fatima A. C.; MOKWA, Valéria M. N.; RIBEIRO, Paulo R. M. **Era uma vez uma menina e um menino...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no ensino fundamental**. Revista *Ártemis*, vol. XVII. Nº 1, 2014.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Ver. Socio. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, jun 2010.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologias do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Marion Teodosio; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. **O diálogo entre antropologia e educação : experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica.** Amazôn., Rev. Antropol.(online), 2015.

QUEIROZ, Igor Henrique Lopes. Por um olhar queer sobre o processo educativo. In: FILHO, Alípio de Sousa. **Bagoas: revistas de estudos gays/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, - v.1, n.1 jul./dez. 2007).** Natal: EDUFRN, 2007.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana M.; GROSSI, Miriam (orgs). **Masculino, Feminino, Plural: Gênero na Interdisciplinaridade.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

_____. Feminismos, artes do viver e invenções da subjetividade. In: ROCHA, Marcos Antônio Monte. **Feminismos plurais.** Expressão gráfica e editora, 2016.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Apresentando problematizações no discurso acadêmico: resistências, transgressões e liberdade em educação. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; PRADO, Vagner Matias. **Falando sobre gênero e sexualidade na educação: vamos nos permitir?** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SALEM, Tania. “Homem... já viu né?”: representações sobre sexualidade e gênero entre homens de classe popular. In: HELBRON, Maria Luiza (org.). **Família e sexualidade.** Rio de Janeiro: FGV, 2005. (E14).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Semear outras soluções? os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbomar dos; ORNAT, Marcio Jose. **Pelo espelho de Alice de Alice: homofobia, espaço escolar e prática discursiva docente.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** X Encontro da REDOR (NEIM/UFBA, Salvador, 29 de outubro a 1 de novembro de 2001).

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A família como ordem simbólica.** Psicologia USP, 15(3), 11-28, 2004.

SCAVONE, Lucila. **Estudos de gênero: uma sociologia feminista?** Florianópolis, Jan-Abril/ 2008.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. **Os usos e abusos do gênero.** Projeto história, São Paulo, nº 45, Dez 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIGNORELLI, Marcos Claudio; WANZINACK, Clóvis. Violências e homofobia nas escolas do litoral do Paraná: desafios locais para um problema nacional. In: LUZ, Nanci Stancki da. CASAGRANDE, Lindimar Salete (orgs). **Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate**. Curitiba: Ed UFPR, 2016.

SIMÕES, Júlio Assis. A Sexualidade como questão social e política. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

SOUZA, Érica Renata. Construindo “masculinidades femininas”: educação, corpo e violência na pré-adolescência. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; COSTA, Rosely Gomes; RAMÍREZ, Martha Celia; SOUZA, Érica Renata (org). **Gênero em Matizes**. Bragança Paulista, 2002.

SOUZA, Leonardo Lemos de. A construção de modelos de gênero e sua problematização no contexto escolar. In: ARAÚJO, Maria de Fátima; MATTIOLI, Olga Ceciliato. **Gênero e violência**. São Paulo: arte e ciência, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris. O discurso como produção de sentido. In: C. Nascimento-Schule (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. 1º ed. Florianópolis: UFSC, 1996, v. 1, p. 37-46.

_____. Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Biblioteca virtual de ciências humanas do Edelstein de pesquisas sociais. Rio de Janeiro, 2010.

_____. MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano. In: SPINK; Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. Introdução à edição brasileira de Maurício Tragtenberg. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WOLFF, Cristina Scheibe; CRESCÊNCIO, Cintia Lima; PEDRO, Joana Maria. Ondas, mitos e contradições: feminismos em tempos de ditadura no sul. In: ROCHA, Marcos Antônio Monte. **Feminismos plurais**. Expressão gráfica e editora, 2016.

YIN, ROBERT K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Página 1 de 2



ROTEIRO DE ENTREVISTA VERSANDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA A SER APLICADO COM ESTUDANTES DA ESCOLA CETI PROF. DARCY ARAÚJO, EM TERESINA- PI.

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOA

- 1.1 Pseudônimo:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Identidade de gênero: () heterossexual () bissexual () LGBTQI
() Outra _____;
- 1.4 Estado civil:
- 1.5 Identificação de Cor/raça/etnia:
- 1.6 Identificação religiosa:
- 1.7 Série escolar atual: 1º ano () 2º ano () 3º ano ();
- 1.8 Tempo como estudante da escola _____;
- 1.9 Trabalho: () sim () não; Profissão/Ocupação: _____;
Rendimentos: _____

2. DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE DA ESCOLA

2.1 Você ouviu falar sobre gênero? O que ouviu, onde e por parte de quem? O que você pensa sobre isso? Costuma falar sobre esse assunto? Com quem? Aonde?

2.2 Você ouviu falar sobre sexualidade? O que ouviu, onde e por parte de quem? O que você pensa sobre isso? Costuma conversar sobre esse assunto? Com quem? Aonde?

2.3 Você já presenciou, participou ou soube da realização de eventos na escola (feiras culturais, semanas científicas, palestras, debates, aulas) que tratassem ou discutissem sobre esses assuntos mencionados. Em caso afirmativo diga sobre o que foi discutido.

2.4 Você já vivenciou/presenciou nessa escola situações, conversas, brincadeiras e/ou piadas por parte dos(as) **alunos(as), professores(as), direção escolar, coordenação pedagógica e funcionários em relação as estudantes** pelo fato de serem mulheres? Se afirmativo, descreva como ocorreu?

2.5 Você já vivenciou/presenciou nessa escola situações, conversas, brincadeiras e/ou piadas por parte dos(as) **alunos(as), professores(as), direção escolar, coordenação pedagógica e funcionários(as) em relação aos/as estudantes LGBTQI**. Se afirmativo, descreva como ocorreu?

2.6 Durante as **aulas** presenciou situações de **discriminações ou indiferenças** em relação **a participação das alunas quando comparada à participação dos alunos**? Poderia relatar como aconteceu e por parte de quem?

Página 2 de 2

2.7 Durante as **aulas** você já presenciou situações de **discriminações ou indiferenças em relação a participação dos/as alunos/as LGBTQI quando comparada a participação dos/as alunos/as heterossexuais (homens e mulheres)**? Poderia relatar como aconteceu e por parte de quem?

2.8 Nas aulas de educação física você já percebeu diferenças e discriminações em relação às estudantes mulheres e estudantes LGBTQI, quando comparados aos estudantes homens?

2.9 O que você acha desses assuntos sobre gênero e sexualidades serem discutidos/as nas escolas? De que formas e por quem deveriam discutidos na escola?

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA-PPGS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo solicitado/a a autorizar sua participação em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte a pesquisadora responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestranda **Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis**. Após esclarecidos/as sobre as informações a seguir, no caso de autorizar, assinie este documento que se encontra em duas vias.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Gênero e sexualidades no contexto da escola: os sentidos das práticas discursivas

Pesquisadora Responsável: Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

Telefone para contato: (086) 999932288

◆ **INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA:** Trata de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é verificar os sentidos das práticas discursivas dos/as discentes em relação a gênero e sexualidades no ambiente escolar, com a finalidade de identificar se há produção de desigualdades e discriminações sociais produzidas e reproduzidas nesse contexto. O lócus dessa pesquisa é uma escola pública de ensino médio, CETI Prof. Darcy Araújo, localizada em Teresina. Os/as sujeitos/as da pesquisa serão os/as discentes. As técnicas utilizadas para a coleta de informações, em campo, será a entrevista do tipo semiestruturada e a observação sistemática aplicada com estudantes da referida escola. As entrevistas poderão ser gravadas com a devida permissão prévia dos/as entrevistados/as, resguardando-lhes o direito de não terem suas identidades reveladas e manutenção de suas privacidades. A pesquisa de campo só será efetivada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFPI e após autorização da escola mencionada aonde se pretende fazer a pesquisa de campo. A análise dar-se-á através de uma categorização dos discursos dos/as entrevistados/as sobre o tema e será fundamentada na literatura especializada sobre gênero, sexualidade e educação na área das ciências sociais. A expectativa é que essa pesquisa possa contribuir para compreender como se processam e se manifestam as práticas discursivas sobre gênero e sexualidade no contexto da escola e, assim verificar a qualidade das relações sociais e o respeito aos direitos humanos.

◆ **Riscos :** ressalta-se que a presente pesquisa poderá trazer riscos, diante do assunto que toca em questões mais intimistas e vulneráveis a preconceitos é possível que no momento dos relatos alguns/mas entrevistados/as poderão sentir certo desconforto emocional oriundo da reflexão e escuta da sua própria fala sobre situações de discriminação e preconceito referente a gênero e sexualidade, todavia essas situações serão contornadas por essa pesquisadora que buscará auxílio na própria escola junto aos profissionais especializados, a exemplo da psicopedagoga ou mesmo intermediar junto a direção da escola a ida do/a entrevistado/a aos serviços de saúde especializado que funcionam fora da escola a fim de sanar o desconforto que, porventura, os relatos possam trazer.

◆ **Benefícios:** ao detectar que certas diferenças sociais, a exemplo daquelas relacionadas a gênero e sexualidade podem, no ambiente cotidiano da escola, estar produzindo e reproduzindo

discursos preconceituosos e discriminações contra pessoas por suas preferências, orientação sexual e comportamentos e, assim, refletir sobre os fatores que geram, desencadeiam ou potencializam tais desigualdades sociais, esse estudo poderá contribuir para diminuir o quadro de desrespeito e violação aos direitos humanos nessa sociedade atual que contraditoriamente é a um só tempo tão desenvolvida e tão retrógrada. Além disso, ao finalizar esse estudo, os resultados serão encaminhados à instituição escolar que serviu de lócus dessa investigação para conhecimento e socialização junto ao seu corpo funcional e estudantes para a adoção de medidas visando melhorias nas relações sociais presentes no cotidiano e dinâmica da escola, seja no sentido de diminuir a produção de situações de desigualdades de gênero que porventura possam estar presentes ou melhorar a igualdade de gênero já presente nesse contexto.

♦ Ressalta-se que a presente pesquisa é isenta de custos, portanto, não haverá ressarcimento de despesas para os/as participantes. Ressalta-se ainda, que essa pesquisa não implicará em remuneração para os/as participantes. Em qualquer etapa do estudo, os/as entrevistados/as terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis, que pode ser encontrada no endereço Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Ministro Petrônio Portela – Teresina. A orientadora dessa pesquisa é a Profa^a Dra^a Mary Alves Mendes, professora do Departamento de Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia, da Universidade Federal do Piauí, telefones: 3215-5780/5781 (UFPI), (86) 988332646/3237-1024 (residência).

♦ Nome e Assinatura da pesquisadora responsável

Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

CONSENTIMENTO

Eu, _____
 RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar dessa pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a possibilidade de riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso à pesquisa. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo ciente que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Nome e Assinatura do/a sujeito/a ou responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do consentimento

Testemunhas:

Nome: _____

Assinatura: _____

Página 3 de 3

Nome: _____

Assinatura: _____

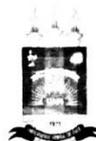
Observações Complementares:

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida, ressalta-se que o CEP/UFPI, pode ser consultado pelos/as participantes para explicar quaisquer dúvida sobre aspectos éticos da pesquisa, por meio do seguinte endereço:

Comitê de Ética em Pesquisa -UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella-Bairro Ininga
Pró Reitoria de Pesquisa-PROPESQ
CEP: 64.049-550- Teresina-PI
Telefone: (86) 3237-2332, E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO 2- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Página 1 de 1

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Gênero e sexualidades no contexto da escola: os sentidos das práticas discursivas

Pesquisadora responsável: Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Sociologia- PPGS

Telefone para contato: (86) 999932288

Local da coleta de dados: Escola CETI Profº Darcy Araújo

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade e identidade dos/as participantes, cujos dados serão coletados através de observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas junto a discentes do CETI Profº Darcy Araújo. As referidas entrevistas, assim como suas anotações e escrita serão utilizadas única e exclusivamente para execução dessa pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e para fins educativos, sendo mantidas no acervo particular dessa pesquisadora, Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis, situado na Q 68 C 17, Bairro Parque Piauí, Teresina-PI, por um período de 2 (dois) anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 17 de Março de 2018

Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

R.G. 3.601.524- SSP/PI, Pesquisadora responsável

ANEXO 3- DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Página 1 de 1

**DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu, Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**Gênero e sexualidades no contexto da escola: os sentidos das práticas discursivas**”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 , de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos/as voluntários/as;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis, da área do Mestrado em Sociologia da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o/a voluntário/a;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), 17 de Março de 2018

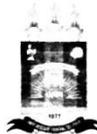
Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis

CPF: 062. 933.583-41, Pesquisadora responsável

ANEXO 4- CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Página 1 de 1



CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina (PI), 17 de Março de 2018

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI
Prof.º Drº Herbert de Sousa Barbosa.
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.º,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Gênero e sexualidades no contexto da escola: os sentidos das práticas discursivas**”, para a apreciação por este Comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução CNS Nº 510/2016 (Pesquisas em Ciências Sociais e Humanas) e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 370/2007, 441/2011 e 466/2012).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis
Vivian Kallen Batista de Carvalho Reis
Pesquisadora responsável

Nome: Vivian Kallen Batista de carvalho Reis
CPF: 062.933.583-41
Professora Orientadora: Profa Dra. Mary Alves Mendes
CPF: 185.427.433-34
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL)
Programa de Pós- Graduação em Sociologia (PPGS)