



**Rachel Luiza Pulcino de Abreu**

**“É algo socialmente construído”:  
gêneros e sexualidades na escola entre  
percepções de docentes e estudantes**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas - Educação.

Orientadora: Profa Maria Inês Marcondes  
Coorientador: Prof Anderson Ferrari

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2019



**Rachel Luiza Pulcino de Abreu**

**“É algo socialmente construído”:  
gêneros e sexualidades na escola entre  
percepções de docentes e estudantes**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Maria Inês Marcondes**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Anderson Ferrari**

Coorientador

Faculdade de Educação – UFJF

**Profa. Vera Maria Candau**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Pedro Teixeira**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Rosimeri Dias**

Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP

**Prof. Roney Polato**

Faculdade de Educação – UFJF

**Prof<sup>a</sup>. Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da autora, das coorientadoras e da universidade.

### **Rachel Luiza Pulcino de Abreu**

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História. Mestra em Educação pela PUC-Rio. Participou como integrante do Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas (GECEC) de 2012 até 2017. Atualmente, integra o Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias no departamento de Educação da PUC-Rio.

#### Ficha Catalográfica

Abreu, Rachel Luiza Pulcino de

“É algo socialmente construído”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes / Rachel Luiza Pulcino de Abreu; orientadora: Maria Inês Marcondes; coorientador: Anderson Ferrari. – 2019.

270 f.: il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Heteronormatividade. 5. Escola. I. Marcondes, Maria Inês. II. Ferrari, Anderson. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370



*Para o Marcelo, com muito carinho e gratidão por todos  
os ensinamentos, amizade e parceria...*

## Agradecimentos

Ao Marcelo Andrade por todo apoio, parceria, incentivos, oportunidades de reflexão e aprendizados conferidas a mim desde minha entrada na PUC-Rio no Mestrado em 2012. Minha trajetória seria outra se não tivesse sido sua aluna e orientanda, serei eternamente grata por tudo! Obrigada por ter sido o melhor orientador do mundo foi uma honra dividir essa jornada com você!

Às professoras Maria Inês Marcondes por aceitar fazer parte desta orientação num momento tão difícil e por me auxiliar nesse último ano de pesquisa.

Ao professor Anderson Ferrari por me receber de forma tão gentil e acolhedora em na UFJF ainda no início desta jornada quando ingressei como sua aluna na disciplina de Estudos Foucaultianos. Sinto profunda e enorme gratidão por ter você ao meu lado como meu Coorientador e principalmente, por se manter firme em momentos de tantas dificuldades que atravessaram esta escrita.

Às professoras e profissionais do departamento de Educação da PUC-Rio por todo apoio em diversos momentos, alguns deles difíceis e outros alegres, agradeço por sempre agirem de forma carinhosa e respeitosa. Agradeço especialmente a professora Alicia Bonamino que foi coordenadora da pós-graduação durante a maior parte dessa pesquisa por ser sempre tão responsável e ter como uma marca sua gentileza. E a Marnie, por me salvar tantas vezes com as burocracias.

Aos membros da banca por aceitarem fazer parte deste momento e por compartilharem suas impressões. Agradeço as professoras Vera Candau, Pedro Teixeira, Rosimere Dias e Roney Polato pela disponibilidade e leitura.

Às professoras de outras universidades e departamentos, e às respectivas estudantes que encontrei em outros espaços por me fornecerem inúmeros aprendizados.

Às minhas amigas de grupo de pesquisa do GECEC, coordenado pelo professor Marcelo Andrade e do Diversias liderado pelo professor Pedro Teixeira, muito obrigada. Foram tantos encontros deixo aqui minha gratidão por todos os debates e aprendizados realizados ao longo desses oito anos de trocas. Muitas pessoas passaram pelo grupo, deixo aqui alguns nomes que remontam principalmente da nossa convivência nos últimos anos: Raquel, Felipe, Pâmella, Monique, Mônicas, Sandra, Fabiano, Pedro, Luiz Câmara, Ingrid, Diego, Julia, Cláudia, Marina, Helena, Cinthia, Luciana, Dorville, Johnny, Adrian, Nadjara, Luana, Aline e Lindsay.

Às minhas amigas Raquel Pinho e Felipe Bastos por todas as conversas, trocas e parcerias de trabalho e pesquisa que são muito maiores do que a rotina da pós-graduação. Que venham muitos frutos ainda dessa amizade e escritas acadêmicas.

Às minhas amigas da turma de doutorado, pelas conversas e apoios compartilhados entra dúvidas, conquistas e desafios na escrita, em especial a

Thamiris, Keite, Sandra e Lili. Além delas, agradeço a Dila o presente de contar mais passos juntos que me inspira desde o mestrado.

Às minhas parceiras do Mezanino, pelos incentivos, conversas que muitas vezes pareciam rodadas de orientações coletivas e por se tornarem maiores do que o tempo da pós-graduação são elas: Cristina, Isabel, Raquel, Mônica, Thamiris, Diana, Renato e Felipe. Aproveito para agradecer a Naira por me ensinar tantas coisas dentro e fora da pós-graduação.

Ao CNPq pelo investimento e apoio a pesquisa fornecida através da bolsa de doutorado.

Aos meus pais por sempre me incentivarem a estudar e a seguir aquilo que acreditava e a seguir diante dos desafios. Obrigada por aceitarem minhas faltas por conta da pesquisa!

Às minhas amigas da vida que conheci em muitos outros espaços, em muitas trocas que constantemente escutavam minhas angústias e alegrias com a pesquisa e que valem muita coisa, às vezes mais que qualquer coisa! Obrigada por aceitarem minhas ausências e por todo o carinho!

## Resumo

Abreu, Rachel Luiza Pulcino; Marcondes, Maria Inês (orientadora); Ferrari, Anderson (coorientador). **“É algo socialmente construído”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes**. 2019. Rio de Janeiro, 270p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As relações de gênero e sexualidades emergem no contexto escolar constantemente, nos corpos das estudantes e docentes, em diálogos tecidos dentro e fora das salas de aulas. Potencializadas por percepções envoltas a preconceitos e discriminações, as identidades de gênero e as sexualidades, habitam os espaços escolares entre tensões e resistências, buscando construir experiências em meio as regulações heteronormativas. Com objetivo de investigar as relações de gênero e as sexualidades na escola, realizamos uma pesquisa que partia do questionamento: Como as identidades de gênero e as sexualidades são compreendidas numa escola com alto nível índice de intolerância à diversidade de gênero e sexual e numa escola com baixo índice de intolerância por parte das estudantes? Para isso realizamos entrevistas com docentes de duas escolas públicas municipais, selecionadas partir de uma pesquisa mais ampla em que utilizamos questionários com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental, em dez escolas municipais localizadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Assim, pretendíamos a partir do contato com as estudantes e docentes, entender como as identidades de gênero e as sexualidades são percebidas no cotidiano escolar. Partindo do referencial teórico de Michel Foucault, Joan Scott e Judith Butler sobre os gêneros e as sexualidades, construímos nosso olhar analítico problematizando as convergências e distanciamentos presentes nas entrevistas e questionários. Com isso, chegamos algumas considerações: (1) há diferenças nas formas como meninas e meninos percebem as diversidade sexual e os gêneros; (2) as meninas tendem a uma visão mais tolerante quanto aos gêneros e as sexualidades; (3) os meninos apresentam uma percepção mais preconceituosa e aceitando os estereótipos de gênero heteronormativos e a reprodução da lgbtfobia; (4) existem espaços para a problematização dos estereótipos de gênero e das sexualidades na ótica docente; (5) encontramos professoras e

professores que conduzem discussões sobre os gêneros e as sexualidades nas escolas e que afirmam a importância destas temáticas para o currículo escolar.

### **Palavras-chave**

Gênero; Sexualidade; Heteronormatividade; Escola.



## Abstract

Abreu, Rachel Luiza Pulcino; Marcondes, Maria Inês (advisor); Ferrari, Anderson (advisor) **"It is something socially constructed": genders and sexualities in the school between teacher and student perceptions.** 2019. Rio de Janeiro, 270p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Gender relations and sexualities emerge in the school context constantly, in the bodies of students and teachers, in dialogues woven inside and outside the classrooms. Empowered by perceptions involving prejudices and discriminations, gender identities and sexualities, they inhabit the school spaces between tensions and resistances, seeking to build experiences in the midst of heteronormative regulations. In order to investigate gender relations and sexualities in school, we carried out a research based on the question: How are gender identities and sexualities understood in a school with a high level of intolerance to gender and sexual diversity and in a school with low rate of intolerance on the part of the students? To do this we conducted interviews with teachers from two municipal public schools, selected from a broader survey, where we used questionnaires with seventh-year primary school students in ten municipal schools located in the southern zone of the city of Rio de Janeiro. Thus, we intended from the contact with students and teachers, understand how gender identities and sexualities are perceived in school everyday. Starting from the theoretical reference of Michel Foucault, Joan Scott and Judith Butler on genres and sexualities, we construct our analytical gaze by problematizing the convergences and distances present in interviews and questionnaires. With this, we come to some final considerations: (1) there are differences in the way girls and boys perceive sexual diversity and gender; (2) girls tend to have a more tolerant view of gender and sexuality; (3) boys present a more prejudiced perception and accept heteronormative gender stereotypes and reproduction of lgbtfobia; (4) there are spaces for problematization of gender stereotypes and sexualities in the teaching perspective; (5) we find teachers who conduct discussions about gender and sexuality in schools and affirm the importance of these themes for the school curriculum.

## Keywords

Gender; Sexuality; Heteronormativity; School.

## Sumário

1. RECORTANDO A PESQUISA E CONSTRUINDO HORIZONTES: entre a escrita e a experiência .....	15
1.1. Escrever é um ato político: sobre construir uma tese numa escrita feminista .....	22
1.2. Recortando o problema de pesquisa: questões e objetivos .....	25
1.3. Justificativas: sobre as identidades gênero e as sexualidades .....	27
1.4. Sobre as identidades de gênero e a diversidade sexual na escola .....	36
1.5. Construindo um desenho metodológico: sujeitas e instrumentos .....	39
1.5.1. Definindo o campo .....	41
1.5.2. O Projeto Institucional e a Intolerância à diversidade de gênero e sexual .....	43
1.5.3. Docentes: entre instrumentos e interpretações .....	47
1.6. Desenhando e recortando a pesquisa .....	50
2. REVISÃO DE LITERATURA: um encontro com a produção .....	53
2.1. Em busca de primeiros olhares: entre teses, dissertações, revistas e fóruns de pesquisa .....	53
2.1.1. Revistas de Educação .....	55
2.1.2. Revistas de Gênero e Sexualidades .....	58
2.1.3. Congressos e Fóruns de Pesquisa .....	59
2.1.4. Resumindo o levantamento sobre teses, dissertações revistas e fóruns de pesquisa .....	60
2.2. Analisando uma década de GT 23 de Gênero, Sexualidade e Educação na ANPEd.....	63
2.2.1. Descobrindo a produção do GT 23 da ANPEd .....	75
2.2.2. Pesquisas sobre escola no GT 23 (2006-2017) .....	80
2.2.3. A produção de gênero e sexualidade no GT 23: o que os trabalhos nos contam? .....	86
2.2.4. Sistematizando a pesquisa sobre o GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação na ANPEd .....	92
2.3. Refletindo sobre a revisão de literatura: o que os dados representam .....	94

3. HETERONORMATIVIDADE EM QUESTÃO: entre conversas, memórias, relatos e questionários .....	99
3.1. Descobrimos as escolas: entre conversas, observações e as aplicações dos questionários.....	99
3.1.1. O “problema” da diferença .....	99
3.1.2. “ <i>Volta outro dia...</i> ” Quando a escola precisa de um pouco mais de tempo .....	102
3.1.3. Um espaço entre muitas contradições: “ <i>eu converso muito com eles...</i> ”	106
3.2. Relatos das aplicações do questionário: “ <i>tem que pensar...</i> ” .....	111
3.2.1. O que pode ou não pode: “ <i>Ué, eu brinco de bonecas com a minha irmã</i> ” .....	115
3.2.2. Cenas de lgbtfobia: “ <i>Ô, viado!</i> ” “ <i>Você é sapatona!</i> ” .....	122
3.3. O questionário entre concordâncias e discordâncias: o que podemos problematizar com os dados? .....	130
3.3.1. Meninas e meninos: entre estereótipos de gênero.....	139
3.3.2. Meninas e meninos: percepções sobre as homossexualidades .....	150
4. JANELA MÁGICA E VIDAS SECAS: entre cenas, relatos e concepções de gênero e sexualidade.....	164
4.1. Janela Mágica e Vidas Secas: conhecendo o campo .....	165
4.2. Cenas e relatos de preconceitos: machismos e lgbtfobia nas escolas .....	169
4.2.1. Entre preconceitos praticados nas escolas: “conduta social”, desrespeito, “vem de casa” e a diferença cultural .....	171
4.2.2. Não reconhecimento do preconceito na escola: “(...) não existe preconceito nessa troca. Não existe, não existe...” .....	187
4.2.3. Cenas de machismo e lgbtfobia nas escolas: o “viado”, o machismo nas relações e a heteronormatividade no cotidiano .....	193
4.3. Olhares docentes: a prática escolar e as concepções sobre gênero e sexualidades .....	206
4.3.1. Diálogos sobre gênero e sexualidades na prática escolar: o gancho, a polêmica e o risco... ..	207
4.3.2. Concepções de gênero e sexualidades: o que dizem os docentes? .....	217
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Entre percepções de gênero e sexualidades ..	239
5.1. Resultados da pesquisa: entre realizações da <i>viagem</i> .....	239
5.2. Sobre o fim da viagem: é necessário fechar o ciclo .....	241

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	250
7. APÊNDICE .....	258
7.1. Apêndice 1: Roteiro de entrevistas professoras .....	258
7.2. Apêndice 2: Termo de Consentimento e Livre Esclarecimentos .....	259
7.3. Apêndice 3: Questionário Pesquisa Longitudinal .....	263

*Nossa premissa feminista é: eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor.*

*Não “se”. Não “enquanto”. Eu tenho igualmente valor.*

*E ponto final.*

Chimamanda Adichie.

*Que nada nos limite. Que nada nos defina.*

*Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a*

*nossa própria substância.*

Simone de Beauvoir

# 1. RECORTANDO A PESQUISA E CONSTRUINDO

## *HORIZONTES: entre a escrita e a experiência*

*A vida não espera o doutorado acontecer, Rachel*  
(Marcelo ANDRADE<sup>1</sup>, 2016).

Abro essa pesquisa falando sobre a minha experiência, compreendo os caminhos traçados como partes da minha constituição como professora e como sujeita de pesquisa. “As experiências eram e são sempre criações discursivas, são invenções dos sujeitos no exercício de se construírem.” (Anderson FERRARI, 2013, p. 15). Assim, pretendo apresentar pontos que considero relevantes para refletir sobre o lugar de pesquisadora e educadora que me encontro hoje.

Esse lugar parte da compreensão que problematizar é maior do que levantar questões de pesquisa com fins acadêmicos. Esse entendimento da problematização diz da experiência e da própria constituição, convida e convoca a um olhar sobre o mundo e as coisas. Ele se manifesta como inquietação, como uma necessidade de ir além, de buscar novos caminhos de reflexão, pelo desejo de questionar as normas que tentam amarrar as experiências a caixas e modelos específicos de ser mulher e de ser homem. Problematizar significa aqui, nesse instante, pois esse é um conceito que envolve e abarca essa tese na sua completude como uma possibilidade de reflexão e ensaio para novos questionamentos.

É relevante refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que essa cultura coloca para a sexualidade. É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres (Guacira Lopes LOURO, 2007, p. 204).

Assim, a problematização é um estado de indagação e reflexão, assumindo e reconhecendo diferentes formas de experimentação e condições possíveis de vivências para os diferentes gêneros e as sexualidades. Olhando

---

<sup>1</sup> O uso do nome e sobrenome das autoras será utilizado nesse trabalho, fugindo um pouco do padrão comum da escrita acadêmica. Assim, como farei uso ao longo desse texto de uma inversão na regra gramatical, trocando o plural, do masculino para o feminino. Essas opções serão explicadas na próxima seção dessa introdução.

hoje para minha trajetória, consigo identificar um momento que marcou minha compreensão da importância de tornar os saberes e a realidade em problema, mas também meu encontro com a teoria feminista de gênero.

Em meu primeiro trabalho de pesquisa, desenvolvido ainda na graduação, problematizei o papel das mulheres no Ensino de História. Essa pesquisa foi motivada pela pergunta de uma aluna do 6º ano do ensino fundamental durante uma atividade de estágio. Numa aula do estágio, promovi junto ao professor da turma uma atividade de pinturas rupestres, como o fechamento dos conteúdos sobre sociedades ágrafas. A proposta era que as estudantes pintassem imagens que representassem como as pessoas viviam naquela época. Durante o trabalho, a aluna fez seguinte pergunta: *Professora, existiam mulheres das cavernas?* Na hora respondi que sim, mas essa pergunta ficou comigo por mais tempo, até que um dia, folheando o livro didático da turma, percebi que as mulheres eram pouco representadas e comecei a questionar como essa ausência se manifestava também na minha formação em História. Essa pergunta mostrou um caminho a seguir, pois até então me encontrava meio perdida. Na Licenciatura em História, desde o começo, sabia que o meu lugar de pesquisa não estava na política, no Estado e nem nas grandes estruturas. Sempre me interessei pelas sujeitas em seu cotidiano e, assim, através do questionamento daquela menina, encontrei meu espaço.

Naquela pesquisa de graduação, analisei oito livros didáticos de História do ensino médio, com o objetivo de identificar como as mulheres eram retratadas. Nesse processo, percebi que o Ensino de História estava mais preocupado em mostrar e construir os heróis nacionais, enquanto as mulheres apareciam quase sempre de forma ilustrativa, como uma imagem num quadro, uma deusa ou como simples detalhes. Elas não tinham uma história.

Até o século XIX, faz-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco constituído. As que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção de excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem. (Michelle PERROT, 1995, p. 13).

Ao falar da sua escrita de uma história das mulheres, Michelle Perrot (1995) assinala que a historiografia durante muito tempo silenciou a experiência das mulheres. Ou seja, essa ausência identificada pela menina no Ensino de História não é apenas algo restrito ao universo escolar, mas diz de uma compreensão maior sobre o lugar das mulheres enquanto sujeitas da história.



Para Joan Scott (2013) a invisibilidade das mulheres enquanto sujeitas do processo histórico diminui na medida em que as historiadoras reconhecem a possibilidade analítica da categoria de gênero para a história.

Se você tratar gênero como uma pergunta – o que está acontecendo com a forma como os papéis e as características de mulheres e homens estão sendo definidos –, então, você não poderá deixar de ver as mulheres e incluí-las como sujeitos históricos. Se você usa o gênero como uma ferramenta crítica expondo não só o fato da presença das mulheres na história, mas as razões para sua invisibilidade ou marginalização da política e da vida pública, então você está avançando na “causa” da emancipação das mulheres (Joan SCOTT, 2013, p. 163).

A autora defende a importância no pensamento e na historiografia de uma revisão na forma em que formulamos as questões que conduzem as pesquisas. Ou seja, o que dita a potencialidade analítica da categoria de gênero não é a ideia de debater sobre mulheres, mas a forma como questionamos as relações que são estabelecidas entre mulheres e homens. Na concepção assumida por Joan Scott (1995; 2013) gênero é uma categoria essencial para a história por trazer em si a problematização das relações entre os sexos e as dinâmicas de poder aos quais estão inseridas.

Essa potencialidade surge na pergunta daquela menina e nas questões que vieram a partir dela. Dito de outra forma, quando a aluna questiona a existência de mulheres nas cavernas, ela me convida a refletir sobre a História, mas também sobre a minha relação com o processo histórico, enquanto sujeita integrante de um grupo que tem sua história ocultada. Hoje como professora de História, assumo essa tarefa de tentar propor no Ensino de História espaços de reflexão sobre as relações de gênero, questões culturais entre outros temas que frequentemente são silenciados na prática do Ensino de História.

Com a conclusão da graduação, comecei a trabalhar numa escola como professora de História e percebi que ainda não me encontrava preparada para lidar com muitas temáticas da percepção educacional. Essa percepção de preparo ou despreparo traz em seu interior uma ideia de que a formação docente consegue esgotar através de saberes toda a experiência dos desafios do que seria a educação. Porém, essa ideia de preparo como algo que se encerra ou finaliza é possível? Ou seja, se assumimos que somos sujeitas da nossa experiência e que estamos sobre constante processo de constituição e formação, é possível que a passagem pela graduação consiga findar essa preparação?

Aquele sentimento de despreparo me conduziu a necessidade de um aprofundamento numa literatura educacional e, nesse movimento cheguei ao

mestrado na PUC-Rio, em 2012. Hoje percebo que outras inquietações mobilizam minha formação, isso não significa dizer que aquelas perguntas foram respondidas, mas que outros olhares e novos caminhos foram traçados.

Em minha pesquisa, questionava como a temática de gênero era abordada nos documentos curriculares e a partir daí uma pergunta surgiu: *que gênero é esse?* E, a partir dessa questão, desenvolvi minha pesquisa numa tentativa de compreender como a categoria de gênero emergia dos documentos curriculares.

Partindo dessa busca percebi o quanto o gênero, enquanto categoria analítica era potente como operador e organizador das relações sociais entre as sujeitas. Sua potência analítica inclui a capacidade de construir possibilidades de leituras sobre as hierarquias e dicotomias presentes nas relações no âmbito do privado e das relações afetivas, mas vai além: é também categoria que organiza diferentes instâncias de poder e saberes. Compreender as formas como a categoria de gênero surge é assim, assumir que esse sistema generificado também me constitui e constrói em meio a essas relações. Refletir sobre esses processos é assumir uma escrita e um lugar de pesquisa analítico alinhado com a teoria e o pensamento feminista.

No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem – uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade de negação, da resistência, da interpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação (Joan SCOTT, 1995, p. 86).

Assim, entendo o gênero como um organizador das relações sociais, porém que não se esgota nas diferenças presentes na diferenciação entre os sexos busco percorrer horizontes de análise. O gênero é a forma primária de dar significado às relações de poder (Joan SCOTT, 1995, p. 86). A partir dessa compreensão e das minhas indagações, busquei o ponto de emergência das problematizações de gênero no campo educacional.

Identifiquei na literatura (Helena ALTMANN, 2003; Maria Rita de Assis CÉSAR, 2010; Maria de Fátima de CUNHA, 2007; Jane FELIPE, 2007), o momento da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como central nas políticas públicas educacionais. Sendo o primeiro documento curricular a incluir, através do tema transversal da Orientação Sexual, a educação sexual no currículo escolar, em âmbito nacional.

Os PCN e o tema da Orientação Sexual devem ser compreendidos como um momento divisor nas pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação. Divisor por abrir espaço para novas problematizações na área, promovendo a

ampliação dos estudos no campo, repercutindo em novos trabalhos na área curricular, assim como, na prática escolar, pela própria natureza do documento (Rachel PULCINO; Raquel PINHO, 2015, p. 29).

Mas, apesar de sua importância, os PCN apresentam alguns problemas na inserção dessa temática. Os documentos curriculares acabavam por expor uma visão predominantemente higienista da sexualidade e das relações entre os sexos. Essa perspectiva marcou o tom dos documentos, fazendo com que os principais assuntos a serem debatidos fossem: a gravidez na adolescência e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST), em especial HIV/Aids<sup>2</sup>. Assim, mesmo propondo uma discussão da sexualidade e das relações de gênero, os PCN apresentaram poucas reflexões sobre a desnaturalização dos papéis de gênero e da diversidade sexual.

Por outro lado, é preciso compreender os PCN como um documento do seu tempo. Ou seja, no momento da sua formulação as questões sobre o avanço das DST e o HIV impulsionaram o debate sobre as sexualidades. E é a partir de uma concepção de educar para o sexo seguro que o tema entra nos currículos oficiais escolares.

De certa maneira, uma parcela da sociedade brasileira reconhece o lugar estabelecido da sexualidade no interior da escola. Nos últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como lugar de fala em torno da ideia de prevenção (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2010, p. 10).

Nesse caminho, comecei a me aproximar das identidades sexuais, pois percebi que a normatização<sup>3</sup> de gênero também colocava as sexualidades em cheque. Sendo assim, não seria possível problematizar as concepções de gênero sem questionar a naturalização das sexualidades.

Além da pesquisa minha experiência enquanto pesquisadora e professora são marcadas pela minha entrada no Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas (GECEC), coordenado pelo professor Marcelo Andrade. Foi no GECEC e com a orientação do Marcelo, numa relação que unia respeito, tolerância, seriedade e trabalho que entendi o que significava fazer pesquisa. No exercício do cuidado com a outra, no cotidiano das leituras,

<sup>2</sup> O HIV é uma sigla originária da língua inglesa que significa: **Vírus da Imunodeficiência Humana** (*Human Immunodeficiency Virus*), um vírus pertencente à classe dos retrovírus. E o termo Aids, também é uma sigla originária da língua inglesa que pode ser compreendida como: **Síndrome da Imunodeficiência Adquirida** (*acquired immuno deficiency syndrome*). É o estágio final da doença provocada pelo HIV, um vírus que causa graves danos ao sistema imunológico.

<sup>3</sup> Sobre normatizações, refiro-me a atitudes, posturas, gestos e formas de viver que tendem a se instituírem como padrões a serem seguidos em nossa sociedade. Esse conceito de modo mais aprofundado no capítulo 4 deste trabalho.

estudos e pesquisa que aprendi que educar é um ato de amor (Hannah ARENDT, 2003).

Foi na convivência com o grupo e na orientação que aprendi que mais importante do que as respostas que poderia ter, era necessário aprender a perguntar. Questionar o que era entendido como realidade e os critérios da normalidade, interrogar ideias pré-concebidas sobre as sujeitas. Entendi que a educação pretende fazer a outra pensar sobre o que se vê, se conhece e se entende. Minha entrada no grupo marca minha constituição como pesquisadora e meu entendimento sobre o que significa educação. O GECEC foi um grande espaço de aprendizado em inúmeros sentidos que percorrem em mim uma dimensão maior do que a própria pesquisa e me ensinaram muito mais do que poderia imaginar.

Nesse momento, considero importante escutar professoras, percebendo como elas compreendem as identidades de gênero e sexuais. Por outro lado, também almejo escutar as estudantes a fim de entender como as normatizações de gênero e das sexualidades são compreendidas por elas. Ou seja, quanto as estudantes, meus questionamentos seguem um caminho distinto. Interrogo-me sobre como elas percebem determinadas naturalizações no senso comum, de ordem machista, sexista e homofóbica; e se essas posturas acabam por ser reproduzidas no cotidiano escolar, manifestando-se através de práticas preconceituosas e discriminatórias.

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais (Jane FELIPE, 2007, p. 79).

Olhar para a escola em sua possibilidade de atuação como reprodutora e produtora de estereótipos e preconceitos referentes às identidades de gênero e sexuais, partindo das percepções de dois importantes agentes escolares: docentes e estudantes.

Penso que por meio desses agentes seja possível acessar concepções curriculares e traços do cotidiano, evidenciando a escola como um espaço de resistência e de desconstrução das normatividades e preconceitos. Ou seja, quando a escola reconhece que o currículo é escrito no cotidiano, na convivência e diálogo entre estudantes e docentes, é possível caminhar para a produção de identidades. Quando a escola identifica nas práticas e nas ações das suas alunas possibilidades de troca, ela – a escola – percebe que suas professoras necessitam desse lugar, entre o currículo e o cotidiano, passando por aquilo que entendemos e elegemos como saberes. Porém, é mais do que uma seleção,

passa pela compreensão de que nas experiências do dia a dia, existem saberes que podem ser considerados e nos constituem enquanto professoras, dentro do espaço escolar.

Dessa forma, as experiências de professoras e estudantes, o currículo e o cotidiano, se constroem por entre processos de atravessamentos contínuos. Sendo estes, atravessados por gêneros, sexualidades e relações de poder. Essas relações de construção e desconstrução se entrecruzam na escola como um lugar possível de problematização de estereótipos, e também como desafios ao qual a educação precisa lidar.

“Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar” (Marlucy PARAÍSO, 2009, p. 278). Currículo como artefato, como produção cultural, como espaço de construção. Essas algumas das principais definições de currículo que circundam nas teorias pós-estruturalistas. Para Marlucy Paraíso (2009), currículo é um mundo a ser explorado. Sendo um mundo, é passível de múltiplas ideias, saberes, encontros e desencontros. “Currículo é terreno de experiências. Currículo e suas teorias estão no centro de um território contestado” (Tomaz Tadeu SILVA, 2011, p. 16). Currículo é disputa. Sobre aquele que deve/pode ser ou não ensinado, sobre aquilo que é válido.

Currículo também é escrito no cotidiano. Ele se faz e refaz na rotina, nas discussões levantadas em sala de aula, nas perguntas que as alunas demanda e impulsionam a reflexão. Como foi a pergunta que a aluna me fez. Aquela pergunta traduz toda a complexidade da presente no atravessamento entre currículo e cotidiano, entre os conteúdos e a curiosidade investigativa das estudantes. É por entre essas interseções, movida pelas inquietações do cotidiano que mobilizam a reformulação do currículo que essa pesquisa se inscreve, tentando encontrar diálogos possíveis por entre esses campos e a diversidade de gênero e as sexualidades.

Enquanto pesquisadora e professora, não considero possível uma escola, independente de seu modelo didático-pedagógico, que não tenha esses temas presentes em seu cotidiano. Pois, somos marcados por nossos gêneros, nos dividimos e ensinamos padrões pautados nas relações de gênero cotidianamente, mesmo sem perceber. Por exemplo, quando uma professora pede para as estudantes formem duas filas separadas e organizadas por meninas e meninos, ou quando as crianças são divididas para as atividades de

Educação Física, “aleatoriamente”, os meninos são colocados no futebol e as meninas em aulas de dança.

Todas essas pequenas ações tão comuns no dia a dia das escolas estão ensinando padrões de comportamento pautados numa concepção de gênero. Nós, professoras, repetimos essas atitudes e as endossamos, mesmo sem percebê-las como diferenças de gênero.

As escolas se constituem como espaços fundamentais para a socialização dos/as jovens e muitas vezes nelas são reproduzidas relações de poder que incluem práticas machistas e sexistas. Não obstante, acreditamos que as pesquisas que se interrogam sobre o cotidiano escolar devem estar preocupadas em perceber como a presença de estereótipos de gênero pode acentuar situações de preconceito e discriminação nas escolas (Rachel PULCINO; Raquel PINHO; Marcelo ANDRADE, 2014, p. 129).

Hoje consigo perceber algo que naquele momento quando a aluna do 6º ano me perguntou se existiam mulheres das cavernas que não fui capaz de identificar, talvez ainda me faltavam experiências, leituras e me apropriar mais da educação. Foi a pergunta dessa menina que me conduziu até aqui, foi a partir do seu questionamento que as relações de gênero passaram a fazer sentido, foi sua crítica a forma como o currículo de história era organizado que possibilitou outros olhares sobre a organização dos saberes.

Esse percurso se aproxima com a conceituação de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002), pois a experiência necessita de tempo para sua elaboração e reflexão, sem esse tempo não seria possível habitar e percorrer os caminhos entre o conhecimento e a vida humana. Para o autor, a experiência é o saber que nos permite apropriarmos de nós mesmos em nosso processo de constituição. Dito de outra forma, as experiências são forjadas a partir da nossa própria constituição enquanto sujeitas.

Se as experiências nos constituem, o que aconteceu naquela sala de aula foi muito mais do que a percepção da temática de gênero e meu encontro com questões que já existiam em mim, na minha visão de mundo que ainda não tinham nome. Aquela menina marcou meu processo de formação enquanto professora e pesquisadora, foi a partir do questionamento trazido por ela que a reflexão sobre a educação se abriu para mim.

As questões trazidas por aquela menina se relacionavam com minha dificuldade de aceitar normatizações presentes na ideia de feminino com a qual supostamente deveria me reconhecer numa concepção específica do que significava ser mulher e em minha própria noção do que significava a história. Isso acabou fazendo sentido com minha entrada e apropriação das leituras de gênero e feministas.

A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações (Joan SCOTT, 1995, p. 84).

Ou seja, a marca da escrita feminista passa por assumir um lugar de tensão entre aquilo que é entendido como feminino e masculino, recusando e abrindo espaços de problematização dessas normas e das estruturas que operam e naturalizam as hierarquias entre os sexos. Outra questão foi colocada por aquela menina, à escrita do currículo a partir do cotidiano escolar. Foi a sua pergunta, seu questionamento da história que me fizeram repensar os conteúdos históricos. Dessa forma, a pergunta dessa menina me fez questionar a forma como o currículo e os saberes de História eram organizados e partir desse questionamento iniciei um caminho de pesquisas entre o currículo e o espaço da temática de gênero por ele ocupada.

Agora, me percebo encontrando novamente com a questão daquela menina, nessa pesquisa pretendo retomar o cotidiano enquanto espaço de construção de subjetividades, mas também como lugar de leituras e interpretações de saberes, espaço e cenário de análises e formulação de novas problematizações. “Problematizar seria interrogar sobre a forma historicamente singular e sobre a maneira pela qual eles apresentaram” (Judith REVEL, 2005, p. 70). Avanzo naquele caminho aberto por aquela menina, transformando a partir da pesquisa e da problematização da realidade as posições em que a experiência assume na minha própria constituição, como mulher, professora e pesquisadora. As problematizações seguem uma linha foucaultiana que compreende o problema como uma forma de instaurar uma distância crítica para entender como as práticas discursivas e não-discursivas, entram no jogo entre aquilo que é verdadeiro e falso.

“Pensar é experimentar, é problematizar.” (Gilles DELEUZE, 2013, p.124). Sendo essa problematização uma forma de leitura do mundo, a partir da reflexão sobre as condições históricas em que o saber, o poder e o si se constituem na raiz da problematização e do pensamento.

## 1.1

**Escrever é um ato político: sobre construir uma tese numa escrita feminista**

“Toda teoria feminista é “política”, na medida em que é fundante, no feminismo, a compreensão de que os limites convencionais da política são insuficientes para apreender sua dinâmica real” (Flávia BIROLI; Luis Felipe MIGUEL, 2014, p. 7).

Escrever uma tese não é tarefa fácil e nesse caso faço uma escolha que diz desse lugar de tensão e construção de mim mesma. Minha opção é por uma escrita feminista que almeja ampliar a visibilidade que nós, mulheres, possuímos no ambiente acadêmico.

Para isso, proponho duas quebras nas normas usualmente reconhecidas e utilizadas em trabalhos acadêmicos. A primeira mudança é por uma escrita que coloca os nomes das autoras junto com seus sobrenomes. Essa medida atribuiu duas justificativas: o singular e o universal em nossa sociedade são lidos como masculinos, ou seja, a não presença do nome que indica a autoria feminina, por muitas vezes, em muitos campos de pesquisa e escrita é entendida como sinônimo de masculino. Esse fator pode ser atribuído a própria história e trajetória do conhecimento e da produção da ciência, um espaço majoritariamente masculino, da ciência feita por homens, com leituras de mundo que excluía as mulheres e as questões que apontavam para o seu universo.

Se em períodos anteriores as mulheres lutaram pelo ingresso nas universidades e por serem reconhecidas enquanto pesquisadoras, hoje, as lutas seguem por outros caminhos. Sobre essas mudanças nas feministas, Flávia Birolí e Luis Felipe Miguel (2014, p. 14) explicam:

As definições da política no feminismo modificam, potencialmente, as prioridades no debate público. Colaboram para expor também os limites da universalidade – como posição “neutra” a partir da qual se definiram a relevância e o grau de interesse dos diferentes temas e questões. A universalidade é colocada em xeque, sobre tudo como base para a definição dos direitos dos indivíduos.

Outra justificativa é voltada para espaço da educação. Esse é um ambiente majoritariamente feminino, feito, vivido e produzido por mulheres e ainda assim, somos ocultadas. Escrever o nome das autoras é expor nossa participação na produção científica, é referenciar e tornar visível as diferentes pesquisadoras e demarcar como nosso lugar. É colocar em evidência que apesar das mulheres passarem por diferentes embates entre escolher muitas vezes entre a carreira e projetos da vida pessoal, nós resistimos e sobrevivemos em meio a lógica de produção e produtividade.

A segunda mudança que proponho parte da inversão da norma gramatical da língua portuguesa que suprime o feminino no plural e deixa em evidência



apenas o masculino. Assumindo que essa não é uma mudança usual e simples de ser feita, recorro a justificativa que segue abaixo:

“É, pra mim, estranho que pessoas sofisticadas em questões de poder, política e linguagem continuem isentando a gramática de qualquer cumplicidade na perpetuação de relações de desigualdade. (...) Apesar das dificuldades de lidar com essa questão em uma língua extremamente flexionada como o Português, continuo achando que vale a pena tentar encontrar soluções (N. do T.)” (Elizabeth ELLSWORTH, 2001, p. 75).

Seguindo esse intuito de encontrar soluções para superar o silenciamento das identidades femininas na escrita e nas desigualdades que a não-nomeação de sujeitas operam, propomos essa inversão. Sendo assim, optamos por escrever o plural no feminino e lançamos uma nova possibilidade para nomenclaturas que são entendidas como neutras, pois reconhecemos que a neutralidade é sempre escrita e pensada a partir de um ponto de vista. Os substantivos e adjetivos serão empregados no masculino apenas quando se tratarem de atores masculinos.

Sobre a inversão da norma gramatical – *sujeito, indivíduo e outro*<sup>4</sup> – para essas palavras não foram encontrados substitutos que fossem sinônimos que representasse o gênero feminino, para isso, propomos a construção das palavras apresentadas como: sujeita, indivíduo e outra. Segundo Carla Machado e Amanda Machado (2017) as palavras são símbolos da realidade que nós construímos. Argumentam ainda que se por um tempo não existiram palavras que representavam a participação feminina no mundo, isto se deve ao fato de que aquela realidade era feita por homens e para homens.

Se as palavras atuam como símbolos que significam um mundo que é construído por nós, torna-se necessário e imperativo que novos símbolos sejam construídos e antigos sejam ressignificados de modo que contemplem a diversidade que habita o mundo contemporâneo.

Essa opção de escrita não surge nesse momento, ela foi construída ao longo de um caminho e em diálogo com outras pesquisadoras – Raquel Pinho, Felipe Bastos e Marcelo Andrade – possibilitando trocas e reflexões. Essa escrita em forma de ação política foi utilizada em trabalhos anteriores, tais como: Marcelo ANDRADE et al. (2017); Raquel PINHO e Rachel PULCINO (2016); Neilton DOS REIS e Raquel PINHO (2016); Rachel PULCINO e Raquel PINHO (2015); Rachel PULCINO, Raquel PINHO e Marcelo ANDRADE (2014).

---

<sup>4</sup> A inversão da palavra outro para outra, será realizada quando essa estiver evocando dimensões ligadas a subjetividades.

Com essas considerações acredito que apresento mais do que justificativas de uma escrita, mas sim uma perspectiva de análise que diz sobre uma forma de observar o mundo.

## 1.2

### **Recortando o problema de pesquisa: questões e objetivos**

Estamos presenciando um momento de mudanças, nos quais grupos considerados anteriormente como inferiores – mulheres e Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans (LGBT) – não aceitam mais essa posição e lutam por lugares de protagonismo. E esses novos protagonistas existem no mesmo espaço que os protagonistas de ontem e, assim, novas disputas e conflitos são delineados no campo social, dentro e fora da escola. São os diferentes tempos coexistindo e habitando simultaneamente o mesmo espaço.

Entre protagonistas de ontem e hoje, emergem novas identidades de gênero e sexuais, evidenciando outras/novas possibilidades de encontro e/ou desencontros. É sobre esse lugar, nesse tempo de mudanças que a escola está situada. Logo, emerge a necessidade de questionar como essas identidades e sujeitas estão sendo inseridas.

Com o intuito de transformar essas indagações num problema de pesquisa para compor um caminho investigativo surge a questão abaixo:

- ❖ *Como as identidades de gênero e as sexualidades são compreendidas numa escola com alto índice de intolerância à diversidade de gênero e sexual e numa escola com baixo índice de intolerância por parte das estudantes?*

Dito isso, a proposta desse projeto de pesquisa é compreender como professoras e estudantes da rede pública da cidade do Rio de Janeiro pensam as identidades de gênero e sexuais. Os critérios de definição das escolas são apresentados na seção 1.5 dessa introdução, que traz o desenho metodológico desse trabalho.

Por ora, considero relevante destacar que essa pesquisa começou acompanhando estudantes de 10 escolas municipais de ensino fundamental, localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, através da participação em uma pesquisa quantitativa, com questionários, e qualitativa, com entrevistas com professoras e grupos focais com estudantes. Quanto às professoras, a análise

centrou-se em sua interação com o campo do currículo. Quanto às estudantes, o foco está nas suas percepções sobre práticas associadas ao preconceito e à discriminação no cotidiano escolar.

Dessa forma, essa é uma pesquisa empenhada em pensar a escola, olhando para duas de suas principais sujeitas, as professoras e as estudantes, num esforço reflexivo tentando abrir outros olhares para uma educação pautada no respeito e na valorização das diferenças.

Segundo Marcelo Andrade (2009a), faz-se necessário o abandono de uma postura que vê as diferenças como problemas com os quais a escola deve se esquivar, ou ainda, como instrumento de reprodução da exclusão social. Sendo assim, o autor sugere repensar a escola como um espaço de múltiplas vivências e diferentes formas de aprendizagem, buscando sair de um modelo normatizador e homogeneizador para ir ao encontro de um caminho mais plural.

(...) uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não se deve limitar apenas em introduzir novos conteúdos na prática pedagógica, como inocentemente chegam a propor algumas reformas educativas (Marcelo ANDRADE, 2009a, p. 43).

Reconheço que tanto a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar como a promoção de práticas de combate ao preconceito são tarefas desafiadoras e que necessitam de outras mudanças.

Sendo assim, não é porque há uma certa naturalização de padrões de gênero e de sexualidades que todas vão se encaixar perfeitamente neles. Essas indivíduos que não se enquadram também estão na escola e também vivenciam essas práticas. Assim, acredito que seja pertinente expor as questões específicas que guiaram o processo de construção deste trabalho:

- ❖ De que forma as identidades de gênero e sexuais se fazem presentes nos currículos escolares? Como essas identidades são representadas?
- ❖ Como as professoras percebem as diferenças de gênero e sexualidades no cotidiano da escola? Existem casos de preconceito ligados a gênero e a sexualidade? Se sim, como são tratados?
- ❖ Existem debates sobre a diversidade de gênero e as sexualidades na escola? Se existem, como esses debates surgem?
- ❖ Como as estudantes percebem os diferentes gêneros e sexualidades? Existem diferenças de tratamento entre estudantes que fogem aos padrões aceitos de gênero e sexualidades?

- ❖ Na percepção das estudantes, existem casos e/ou situações de discriminação de gênero e sexualidade na escola? Como são tratados?

Nesse recorte, costuro os objetivos tendo como destino o desenho de pesquisa apresentado acima, tentando responder a essas indagações.

- ❖ Identificar as percepções de professoras e estudantes em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro sobre as diferenças de gênero e sexualidades;
- ❖ Identificar se existem ou não projetos e discussões na escola sobre a pluralidade das identidades de gênero e sexualidades;
- ❖ Identificar se existem situações de preconceitos e discriminações presentes no cotidiano da escola em relação à diversidade de gênero e as sexualidades;
- ❖ Reconhecer se e/ou como a escola lida com situações de preconceito e discriminações quanto aos gêneros e as sexualidades;
- ❖ Compreender como as professoras percebem o lugar e/ou papel das temáticas de gênero e das sexualidades no currículo escolar do ensino fundamental;
- ❖ Compreender como as estudantes percebem as diferenças de gênero e sexuais no cotidiano escolar.

### 1.3

#### **Justificativas: sobre as identidades gênero e as sexualidades**

Segundo Maria Rita Assis César (2010) e Rachel Pulcino (2014), desde a publicação dos PCN com o tema transversal da Orientação Sexual, a sexualidade e as relações de gênero se fortaleceram como temáticas reconhecidas para e no currículo escolar. O documento marcou de modo expressivo o crescimento dos debates sobre essas identidades.

No entanto, os PCN trazem uma ênfase muito grande nas proposições marcadas por uma visão higienista da sexualidade e das diferenças de gênero. “Essa visão expressa, muitas vezes, uma predominância da temática do sexo seguro” (Rachel PULCINO, 2014, p. 107). Essa forma de tratar as temáticas na

educação escolar está mais próxima de uma vivência da prática sexual pautada numa ótica preventiva, como uma forma de reduzir o crescimento de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e do vírus do HIV/Aids, como também o aumento dos casos de gravidez na adolescência.

Não pretendo com essas afirmações negar a importância das conversas sobre a prevenção de doenças e da gravidez na adolescência no ambiente escolar. Reconheço que num país com tamanhas desigualdades culturais, sociais e econômicas, além das suas dimensões continentais, dizer que não devemos nos preocupar com a saúde das jovens seria um absurdo. Porém, parece-me que o predomínio de um discurso pautado no saber médico dentro do universo escolar também é problemático.

Para Maria Rita de Assis César (2010), a preocupação com a “educação do sexo” das crianças começou nos primeiros anos da década de 1920 com Fernando Azevedo, que em 1922 desenvolveu um projeto em São Paulo com justificativas higienistas e de interesse moral.

Nessa linha, não podemos esquecer que a ampliação dos estudos de gênero e sexualidades no Brasil está profundamente relacionada com o aumento dos casos de HIV/Aids. Esse crescimento fez com que grupos minoritários oriundos dos movimentos sociais, principalmente grupos feministas e LGBT<sup>5</sup>, pressionassem o Estado, solicitando novas políticas públicas.

Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o ‘sexo seguro’, as quais incluíam, além das formas de contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a ‘gravidez na adolescência’, que para os especialistas começou a ser tomada como um ‘problema pedagógico’ importante. (...) O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar: o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e do uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2010, p. 68).

Maria de Fátima Cunha (2007) esclarece que antes da construção dos PCN, em 1993, foi realizada uma pesquisa pelo instituto Data Folha, em 10 capitais brasileiras, perguntando à população sobre a inclusão da orientação

---

<sup>5</sup> Por LGBT, estou nomeando as indivíduos que afirmam uma identidade sexual que foge dos padrões da heterossexualidade. Opto por essa sigla para designar essas sujeitas que representam suas identidades Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis. Concordo com Claudia Vianna (2015), ao reconhecer as inúmeras representações que habitam esses grupos. A autora argumenta também que existem variações da sigla incluindo a letra I, para incorporar os Intersexos, e da letra Q, para incorporar as chamadas identidades *queer* (do inglês, estranho). Porém, reconhecendo a diversidade existente nos movimentos, utilizarei nesse trabalho a sigla LGBT em concordância com a deliberação da I Conferência Nacional LGBT, em 2008.

sexual em tais documentos curriculares. A pesquisa mostrou que 86% do público ouvido era a favor da inserção do tema.

Dito isso, podemos perceber que o lançamento dos PCN se deu dentro de uma conjuntura política e social de aceitação da educação sexual. Pensando no momento político e social que vivemos hoje, atrevo-me a fazer as seguintes perguntas: será que se repetíssemos essa pesquisa teríamos aprovação? Se os PCN de Orientação Sexual tivessem que ser aprovados hoje, ele receberia tamanha aceitação da população? E se não fossem aprovados, haveria uma mobilização pela sua aprovação?

Na atualidade, presenciamos uma polarização que divide opiniões acerca da aceitação da diversidade de gênero e das sexualidades, em especial no ambiente escolar. De um lado, encontramos um fortalecimento dos debates em torno das identidades de gênero e sexuais, principalmente no ambiente acadêmico e nos movimentos sociais. Do outro, assistimos o crescimento de uma onda conservadora que se utiliza de discursos de cunho religioso para colocar as questões referentes aos direitos da comunidade LGBT e a igualdade de gênero como uma afronta a valores tradicionais e familiares.

Assim, vivemos em meio a embates e tensões que permeiam e se instauram nas diferentes esferas da sociedade. No cenário político atual, observamos esse impacto nas políticas públicas educacionais, principalmente quanto às propostas que visam dar maior visibilidade às temáticas de gênero e as sexualidades.

Em 2004, o governo brasileiro lançou o Programa Brasil Sem Homofobia, com o objetivo de contribuir para a redução da violência e do preconceito que a população LGBT sofre em nosso país. Como parte desse programa, um material didático começou a ser pensado para a formação das professoras, com o intuito de levar essas questões para a reflexão no ambiente escolar.

Em 2011, foi lançado o Caderno Escola Sem Homofobia, destinado às escolas. Faziam parte dos materiais vídeos que problematizavam a temática da sexualidade e um caderno formativo sobre a diversidade sexual e a homofobia. Após sua publicitação o projeto passou a ser chamado de “Kit Gay” por grupos contrários a implementação do material nas escolas. Esses grupos, principalmente os grupos religiosos com representações no Congresso Nacional, iniciaram uma campanha contra o projeto que culminou com a sua suspensão por parte do Governo Federal.

O material foi encomendado pelo MEC e visa combater a violência contra homossexuais nas escolas públicas do país. "A violência contra esse público é muito grande e a educação é um direito de todos os brasileiros,

independentemente de cor, crença religiosa ou orientação sexual. Os estabelecimentos públicos têm que estar preparados para receber essas pessoas e apoiá-las no seu desenvolvimento”, defendeu o ministro Fernando Haddad na manhã desta quinta-feira (19), durante o programa de rádio *Bom Dia, Ministro*, produzido pela **EBC Serviços** em parceria com a Secretaria de Comunicação Social da Presidência. Já o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) acusa o ministério de “incentivar a homossexualidade”. Ele chegou a mandar imprimir 50 mil panfletos contra o plano nacional que defende os direitos dos gays. O deputado federal eleito pelo PP do Rio está distribuindo o material em residências e escolas do Estado<sup>6</sup> (Redação UOL, 2011).<sup>7</sup>

A reportagem publicada pelo site UOL, em 19 de maio de 2011, traz a fala do Ministro da Educação em defesa do Caderno Escola Sem Homofobia. Também expõe a opinião do deputado Jair Bolsonaro, representante dos grupos contrários ao projeto. A acusação de que a entrada dos temas das relações de gênero e das sexualidades nas escolas poderia “incentivar a homossexualidade” (Redação UOL, 2011) nas crianças e nos jovens tem sido um discurso recorrente no cenário político brasileiro.

Esse discurso coloca como consequência do debate dessas temáticas nas escolas a construção da homossexualidade nas crianças e nos jovens. Essa visão é reduzida e se demonstra equivocada, por não compreender a importância das discussões acerca das identidades de gênero e sexuais como uma forma de combater as atitudes discriminatórias e homofóbicas.

Assim, ensinar crianças e jovens a não serem homofóbicas significa educar para uma convivência tolerante e respeitosa com a diversidade sexual. Significa também educar para uma vivência cidadã, reconhecendo que todos os grupos sociais são dignos em sua humanidade.

Em 2014, o tema das identidades de gênero sofreu outro revés. Na etapa final de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), esses mesmos grupos políticos, representantes de camadas conservadoras da população, conseguiram durante a votação do PNE no Congresso Nacional retirar do documento o compromisso com a igualdade de gênero. A retirada do compromisso causou grande repercussão na mídia nacional e provocou muitas manifestações contrárias e de apoio a essa retirada.

Os movimentos contrários contaram com grande apoio dos movimentos sociais feministas e LGBT, mas também de intelectuais e professoras que atuam no ambiente acadêmico e escolar, que consideram a retirada do compromisso com a igualdade de gênero uma grande perda para a educação. As mobilizações

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/19/conhecaosvideosquefazempartedopolemicokitescolasemhomofobia.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

<sup>7</sup> Em busca realizada no dia 2º de janeiro de 2º18, verificamos que a matéria não se encontra mais disponível do site do UOL.

a favor foram predominantemente marcadas pela presença de grupos religiosos e conservadores que compreendem o debate de gênero como uma ameaça à família tradicional.

Entre posições contra e a favor, a exclusão desse compromisso representa um impacto maior e além do próprio PNE. Pois, se pensarmos que o PNE é um documento nacional e que ele servirá de base, em muitos casos, para a construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, a saída desse compromisso em esfera nacional, repercutiu em ausências nos documentos criados nos estados e municípios brasileiros.

Nesses dois casos houve uma associação entre grupos políticos com grupos religiosos, principalmente com setores conservadores evangélicos e católicos. Esses grupos frequentemente associam a igualdade de gênero e a diversidade sexual como uma ameaça aos valores tradicionais e familiares, nomeando pejorativamente o debate sobre identidades de gênero como “ideologia de gênero”.

A igualdade entre homem e mulher é um dos maiores direitos da pessoa humana. Na Ideologia de Gênero, porém, não se trata de igualdade de direitos, mas do próprio nivelamento de qualquer diferença, inclusive a diferença biológica entre homem e mulher. Infelizmente, a maioria das pessoas, os pais principalmente, desconhecem o que significa o conceito “gênero”, a ideologia que está por detrás dele e as consequências que podem produzir na educação das crianças e dos adolescentes – confusão nas crianças, uso comum dos banheiros, promiscuidade, gravidez na adolescência, perda da autoridade paterna sobre a educação sexual dos filhos, impedimento do ensino da moral cristã mesmo nas escolas confessionais, etc<sup>8</sup> (Site: Arquidiocese de Goiânia)<sup>9</sup>

Nesse fragmento, fica perceptível a argumentação utilizada por grupos religiosos contrários à entrada das temáticas de gênero e sexualidades na educação brasileira. Segundo o texto, extraído da página da Catedral Metropolitana de Goiânia, o problema não é a igualdade de direitos entre mulheres e homens, mas sim o nivelamento de qualquer diferença. Ou seja, não há o que temer na igualdade desde que ela mantenha e reforce o binarismo mulher *versus* homem.

Dito de outra forma, a temática de gênero é aceitável quando é abordada apenas questões referentes aos direitos civis igualitários entre mulheres e homens. Mas essa abordagem tentar questionar as diferenças existentes entre os sexos, os papéis de gêneros e a diversidade sexual. Assim, a discussão sobre os gêneros é vista como uma ameaça aos valores da família tradicional.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.catedralgo.com.br/index.php/midias/noticias/244-o-que-e-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>9</sup> Em busca realizada no dia 2º de janeiro de 2º18, verificamos que a matéria não se encontra mais disponível do site da Arquidiocese de Goiânia.



Segundo Jimena Furlani (2016) a discussão sobre “ideologia de gênero” começou durante as votações dos Planos de Educação, com a liderança de setores conservadores da Igreja católica. Para autora, grupos conservadores da política e cristãos se reuniram ancorados por uma visão estreita e preconceituosa dos os estudos de gêneros. Esses setores iniciaram uma campanha pública com o objetivo de tirar a legitimidade do campo educacional em debater as questões de gênero e sexualidade, acusando a teoria de negar os condicionantes biológicos na constituição dos gêneros e das sexualidades.

Para Jimena Furlani (2016) essa acusação de negar a biologia não dá conta da complexidade com a qual a teoria entende a construção dos gêneros e sexualidades. Pois, o que nós teóricas de gênero e sexualidades negamos é a afirmação de um determinismo biológico que reduz a experiência das sujeitas aos seus órgãos genitais, negando a cultura, discursos e inúmeras outras instâncias atuam na produção das identidades.

É fundamental frisar que nós nos posicionamos contra o projeto Escola sem partido e criticamos e refutamos o termo “ideologia de gênero”, assim como defendemos a abordagem dos temas do gênero e sexualidade na escola, pois acreditamos que a escola deve ser democrática e inclusiva e que fomentar a discussão sobre identidades de gênero e diversidade sexual no ambiente educacional combate preconceitos, injustiças e violência, permitindo que a escola cumpra com seu papel e seja realmente universal, respeitando os direitos humanos (Gabriela SEVILLA; Fernando SEFFNER, 2017, p. 2 e 3).

Assim como, Jimena Furlani, Gabriela Sevilla e Fernando Seffner, compreendemos que a escola é espaço da pluralidade. Logo, reafirmamos a importância dos debates de gênero e sexualidades para que em outros episódios da nossa história, outros discursos ecoem. Discursos fundamentados no respeito, na tolerância e na aceitação da diversidade.

Para esses grupos conservadores, discutir gênero representa um perigo, uma ameaça à moralidade cristã. Essa argumentação mostra-se redutora da abordagem dos estudos de gênero e das sexualidades. Além disso, reforça um estereótipo negativo acerca da população LGBT, principalmente quando afirma que a promiscuidade e a gravidez na adolescência seriam consequências de um ensino que considerasse a diversidade de gênero na escola, como se a aprendizagem da diversidade de gênero fosse conduzir crianças e jovens a uma vida de excessos e a uma vivência da prática sexual “sem moralidade”.

Durante o ano de 2013, o deputado Anderson Ferreira (PR-PE) solicitou a aprovação do Projeto de Lei 6583/13, que dava origem ao *Estatuto da Família*, no qual a entidade familiar passou a ser definida, unicamente, a partir da união matrimonial entre homem e mulher. A criação desse Estatuto é mais um indício

da necessidade de novas problematizações da diversidade de gênero e sexual na educação e nas demais áreas da nossa sociedade. É uma política excludente e que nega muitas configurações familiares já consolidadas, além de impedir o reconhecimento e surgimento de outras que fogem da regra heterossexual.

Não obstante, a criação de tal estatuto é um retrocesso, pois define como família apenas núcleos formados por: homem, mulher e filhos, o que marginaliza outras configurações de família, como: mãe solteira e filhos, pai solteiro e filhos, avós e netos, casais divorciados e filhos, casais heterossexuais que não tem filhos, entre outras já presentes e legitimadas em nosso cotidiano. A criação do *Estatuto da Família* deve ser pensada como um problema não só para as famílias de casais homossexuais, como também para as de casais heterossexuais (Raquel PINHO; Rachel PULCINO; 2016, p. 10).

Esse acirramento já havia acontecido antes em nossa história. Segundo Gustavo Piovezan (2010, p. 27), durante o período ditatorial militar, um projeto de educação sexual foi vetado pela Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, com um parecer contra o projeto de lei que tramitava no sistema legislativo.

Assim, a história brasileira mostra que a inserção das temáticas referentes às identidades sexuais e de gênero não seguiram uma trajetória linear de crescimento e expansão das suas discussões. Ao contrário, essa história é marcada por tentativas e desvios, por idas e vindas, por avanços e retrocessos.

Das tentativas, podemos separar duas perspectivas norteadoras desses movimentos: uma visão higienista e uma perspectiva histórica e sociológica.

Agora no tempo presente, em meio a esses embates e tensões, encontramos-nos focados em problematizar e desconstruir esses discursos. Mas, também de possibilitar que corpos que excedem os padrões da heteronormatividade consigam habitar o espaço escolar. Uma perspectiva histórica e sociológica revela-se viva e atuante no cotidiano das escolas, através da presença e resistências que estudantes e docentes praticam cotidianamente nas escolas, com a presença de seus corpos e experiências.

Como parte desse movimento de tensão e lutas entre diferentes forças, assistimos ao processo de retirada das temáticas referentes a gênero e sexualidade da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O documento segue em debate e formulação desde 2014 e já havia sofrido com reduções da temática desde versões anteriores. Nessa, os temas da diversidade de gênero e das sexualidades deixam de serem questões a serem debatidas nas áreas de conhecimento e passam a estar atreladas ao ensino religioso.

As menções apagadas pelo ministério atingiram as áreas de ciências humanas, ciências da natureza e linguagens (artes e educação física), além da introdução da parte de ensino fundamental. Mas, a discussão de “concepções de gênero e

sexualidade, segundo diferentes de tradições religiosas”, foi parar no currículo do 9º ano na parte do ensino religioso (Paulo SALDANA, 2017)<sup>10</sup>.

Essa exclusão nos auxilia a pensar no quanto a ação do Ministério da Educação vem recebendo críticas por parte de intelectuais, como também se relaciona ao contexto de acirramento das forças políticas entre dois grandes eixos: de um lado, defensores da diversidade e de um ideal representante da multiplicidade presente no cenário social contemporânea; como do outro, representantes políticos aliados a valores tradicionais e conservadores que ganham espaço e repercussão na opinião pública, insatisfeita com o crescimento e expansão de direitos e liberdades de grupos minoritários da sociedade.

A reportagem de Paulo Saldana foi publicada ainda sem uma publicação oficial da nova versão da BNCC. Porém, a notícia não faz menção a comunicados por parte do governo e dos elaborados do documento desmentindo essa retirada do texto. Mesmo como uma notícia preliminar, sem a publicação da nova versão da BNCC, algumas questões ficam: por que a retirada das temáticas das áreas de conhecimento? Por que incluir concepções de gênero e sexualidade no ensino religioso?

Esses impasses foram gestados até a produção da versão final da BNCC aprovada para o ensino fundamental II. A opção do MEC para o lançamento do documento foi a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual”. Reconhecemos essa ausência como uma questão, principalmente quando analisamos o cenário político atual.

Entretanto, identificamos na atualidade, marcada pelo tempo presente, assistimos a tentativa por parte de teóricos dos estudos de gênero e das sexualidades, juntamente com integrantes de movimentos sociais, feministas e LGBT, impulsionarem a discussão dessas identidades para a escola e para o contexto social mais amplo, através das lutas por direitos civis, políticos e sociais.

Porém, diante do crescimento dos debates sobre a diversidade de gênero e sexual, multiplicaram-se ondas conservadoras promovendo a convergência de valores religiosos com instâncias da política nacional, construindo embates e tensões, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais. Essa conjuntura reforça a importância de novas pesquisas orientadas para a compreensão sobre o papel das identidades de gênero e das sexualidades no campo educacional.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml>>. Acesso: 07 dez. 2017.

Esses embates e tensões são parte do processo descrito por Michel Foucault (2013) ao analisar os dispositivos criados durante a modernidade para regular a sexualidade. Essas práticas instituídas pelas instituições e exercidas no cotidiano estão inscritas em jogos de poder. Os embates do cenário político atual assinalam o quanto esses processos, experiências e subjetivações atravessadas pelos gêneros e as sexualidades são territórios em disputa. Pensar esses jogos de poder é compreender numa perspectiva foucaultiana que o poder é um feixe de relações, ou seja, não emana de um determinado ponto central da sociedade, mas que ele age de forma capilar por diferentes esferas (Michel FOUCAULT, 2015).

Sendo assim, devemos analisar essas disputas buscando compreender que condicionantes e dispositivos elas trazem para as sexualidades e os gêneros. Mas também, pensando de que maneiras essas tensões abrem espaço para condições de emergências e resistências frente a esses discursos. Pois, se o poder está nas microesferas, ele não está necessariamente condicionado a uma lógica de dominação imutável. Ele é dinâmico e passível de processos de resistência.

Segundo Michel Foucault (2013), os discursos sexuais se constituem no interior das intuições e apontam para uma necessidade instaurada na sociedade ocidental. Esse discurso se exerce através de mecanismos de regulação do sexo e da sexualidade humana, fundando um regime presente até os dias atuais, pautado na tríade poder-saber-prazer.

O ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 17-18).

Ainda em diálogo com o pensamento foucaultiano, há nessas propostas de reformar a política afastando e negando as temáticas de gênero e sexualidades, um uso polemista da política por parte de seus agentes do Congresso Nacional. Segundo Michel Foucault (2014a) o polemista se utiliza de privilégios para silenciar e interditar o debate no jogo político.

O jogo para ele não consiste portanto, em reconhecê-lo como sujeito com direito à palavra, mas em anulá-lo como interlocutor de qualquer diálogo possível, e seu objetivo final não será se aproximar tanto quanto possível de uma difícil verdade, mas fazer triunfar a justa causa da qual é, desde o início, o portador do manifesto. O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído (Michel FOUCAULT, 2014a, p. 220).

Partindo dessa noção do que seria a polêmica e o polemista, percebemos esses espaços de não diálogo presente nos discursos e ações tanto no âmbito da política que atua na restrição das políticas voltadas para a liberdade e a conquista de direitos. Assim como, nas ações de divulgação realizadas por grupos religiosos que se empenham em expor o debate sobre as identidades de gênero e sexuais como algo nocivo e perigoso.

Não há por parte desses agentes a intenção de dialogar com as teóricas dos estudos de gênero e sexualidades, nem com os movimentos sociais. Ao contrário, há um empreendimento cada vez mais forte em fazer silenciar suas vozes. A polêmica não é o espaço do diálogo e, por conseguinte ela também não é espaço de construção de saberes. O lugar da construção de ideias é a problematização. Ou seja, é colocando as verdades sobre suspeita, assumindo um exame metódico e investigativo sobre os fatos, as práticas, pensamentos e discursos que envolvem a construção da política (Michel FOUCAULT, 2014a).

Portanto, assumimos aqui o papel de tentar problematizar esses discursos que tentam invisibilizar a diversidade de gênero e as sexualidades das políticas educacionais. Porém, não seguiremos na direção de promoção de novos embates, mas sim de tentar possibilitar que os mecanismos desiguais, injustos e isentos de reflexão constroem concepções sobre o que seria educar para a diversidade. Dito de outra forma, nosso empreendimento está em visibilizar as incoerências e inconsistências presentes nesses discursos, através da promoção do diálogo entre escola e universidade sobre os gêneros e as sexualidades.

#### 1.4

#### **Sobre as identidades de gênero e a diversidade sexual na escola**

Parto da reflexão de Joan Scott (1995), quando afirma que as relações de gênero são constitutivas das sujeitas e, como tal, são imersas em relações de poder. Gênero e sexualidade são termos carregados de história e, por isso, podem ser consideradas categorias que emergem do cotidiano vivenciado por nós.

As identidades de gênero são herdeiras das lutas feministas travadas no cenário internacional e nacional, entre os séculos XIX e XX, e cresceram com maior força, no contexto brasileiro, diante da pressão do período ditatorial.

Basicamente, na virada do século XIX, as feministas começaram a questionar direitos políticos, como o direito ao voto, ao trabalho e à herança. Segundo Joana Maria Pedro (2005), esse momento é chamado de primeira onda do feminismo e ocorreu inicialmente nos países do hemisfério Norte. Numa segunda fase, os movimentos começam a problematizar o direito ao corpo e a criação da pílula anticoncepcional surge como um marco desse momento. A terceira onda pode ser caracterizada por questionamentos oriundos de dentro do próprio movimento. Um dos pontos levantados era a pretensão de homogeneidade do movimento que acabava por não levar em conta a diversidade presente nos feminismos. Sobre os movimentos LGBT:

A respeito dos movimentos LGBTTT no mundo ocidental, temos três momentos temporais bem demarcados. O primeiro momento refere-se ao surgimento e à manutenção de diversas organizações, em países europeus, do fim do século XVIII até o início do século XX. Um segundo momento refere-se ao pós-guerra e termina no *Stonewall Riots*, cuja fase demarca uma maior organização e uma ideologia orientada para o assimilacionismo social. O terceiro momento, chamado *Liberção gay*, começa em 1969 e se prolonga até hoje. Assistimos a uma volta radical do mundo gay no cenário social em uma ideologia orientada para o ativismo social, na qual esta minoria exerce cada vez mais influência na cultura, nas instituições e na política (Raquel PINHO; Rachel PULCINO, 2016, p. 11 e 12).<sup>11</sup>

De modos diferentes e com problemáticas próprias, podemos identificar e pensar que a diversidade de gênero e sexual implica reconhecer suas trajetórias dentro e fora dos movimentos sociais. Assim, gênero e sexualidade são categorias que emergem, principalmente, das lutas sociais das mulheres e da população LGBT, marcadas por sua experiência com a opressão social e por sua condição de inferioridade e invisibilidade em inúmeros contextos.

Essas são apenas considerações iniciais sobre a história desses dois movimentos – mulheres e LGBT – que ao longo dessa pesquisa pretendo aprofundar. Por ora, acredito que seja necessário fazer algumas exposições, ainda que breves, sobre a conceituação de gênero e sexualidades, e apontar alguns interlocutores fundamentais para esse trabalho.

Entendo gênero como uma produção social, histórica e performática, sendo produzido através de características culturais que são inscritas nos corpos. E é a partir dessas características que elaboramos e damos significados ao que denominamos como feminino e masculino (Judith BUTLER, 2013).

Essa produção de significados a partir de um corpo, reconhecido cultural e socialmente como feminino e masculino inicia-se antes mesmo do nascimento de um bebê, quando a família vai ao consultório médico para realizar o primeiro

<sup>11</sup> Para maiores aprofundamentos, ver: Marco Aurélio Prado; Frederico Machado, 2008.

exame de ultrassonografia. É naquela hora – quando o médico anuncia: *É uma menina!* Ou: *É um menino!* – que se inicia o processo de produção do gênero dessa sujeita. Assim, podemos dizer que o gênero é anterior ao nascimento, pois é a partir dessa anúncio que um universo demarcado pelo feminino ou masculino começa a ser construído. Essa construção passa por roupas, brinquedos, a decoração do quarto do bebê, seguindo ao longo da infância, adolescência, juventude e toda a vida da indivíduo.

Quanto às sexualidades, elas estão envolvidas por valores morais e sofrem influências inúmeras de práticas sociais, discursivas e ações normativas. As identidades sexuais são singulares e dizem das experiências e vivências de cada indivíduo. Dessa forma, precisam ser percebidas em sua multiplicidade, englobando as diferentes formas de ser heterossexual, homossexual, bissexual, travesti, transexual, transgênero e também assexual (Jimena FURLANI, 2007).

Esse modelo de compreensão do gênero é tão forte ao ponto de produzir a matriz da heterossexualidade, pois o ideal de gênero assume status de norma. A heteronormatividade, ou seja, a matriz heterossexual como norma, coloca aqueles que a seguem na esfera da normalidade e, com isso, expõe aqueles que fogem dos padrões como anormais ou seres desviantes.

Além dessas referências, proponho um diálogo com a reflexão de preconceito e pensamento proposto por Hannah Arendt. Ao escrever sobre o preconceito, Hannah Arendt (2012) assinala que esses seriam frutos de juízos cristalizados, ancorados no passado e que seu risco está na irreflexão. Assim, o pensamento ou a sua possibilidade seria uma forma de desconstruir preconceitos antes consolidados.

O preconceito esconde um juízo anterior em sua base, podendo ser legítimo e apropriado no momento de sua produção. Mas, seus riscos estão no transporte de conceitos ou categorias de um tempo para o outro, sem que seja reexaminados.

O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, que muitas vezes, que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter (Hannah ARENDT, 2012, p. 153 e 154).

Se, por um lado, o preconceito é fruto de juízos não refletidos, por outro, o exercício reflexivo, a possibilidade de reinterpretação, surge como uma importante tarefa na desconstrução dos preconceitos que habitam o imaginário social. Assim, vejo que a reflexão de Hannah Arendt (2012) auxilia na

compreensão do fenômeno do preconceito vivenciado pelas identidades de gênero e sexuais, pois os preconceitos são artifícios que usamos para tentar lidar com o desconhecido.

A desconstrução dos estereótipos e a denúncia das práticas de normatização surgem como um ponto de partida para a desestabilização dos preconceitos não refletidos. Segundo Marcelo Andrade (2010), a tarefa de uma educação comprometida com a desconstrução e desnaturalização dos preconceitos, em nome da valorização da pluralidade humana, passa também pelo reconhecimento e estímulo do pensamento.

Essas são algumas notas sobre o caminho teórico que inspira a escrita dessa tese. Considero importante destacar algumas autoras que vejo como essenciais para essa discussão: Judith Butler e Michel Foucault, para um maior entendimento dos mecanismos normativos e dos dispositivos pelos quais produzimos nossas identidades de gênero e sexuais; Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Jimena Furlani e Anderson Ferrari serão privilegiados como interlocutores que se apropriam desses referenciais teóricos para pensar o contexto educacional brasileiro; Hannah Arendt e Marcelo Andrade, com suas concepções acerca do preconceito e do pensamento, para auxiliar na reflexão sobre possibilidades de novos caminhos para uma educação mais justa e tolerante com a diversidade.

## 1.5

### **Construindo um desenho metodológico: sujeitas e instrumentos**

Um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... Um texto desliza, escapa. Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras, tentar construir com finura as questões e os argumentos, dedicar-se a tecer a trama do texto com cuidado e com prazer (Guacira Lopes LOURO, 2007, p. 237).

Escrever uma tese é um desafio. Essa escrita, esse doutorado já colocou em alguns importantes desafios, tomando minha mente, espaço e tempo. Porém, como assumi no início desse capítulo, essa pesquisa é parte dessa experiência, sendo assim, somos parte, soma e resultado de tudo que aconteceu até aqui.

Guacira Lopes Louro (2007) disse que o texto desliza, escapa e que ao invés de tentar controlá-lo, devemos aceitar sua fluidez e entrar no seu jogo. Demorei algum tempo pra entender isso, mesmo reconhecendo que a



experiência é algo que nos constitui enquanto sujeitas no mundo, existem processos que são mais dolorosos e desafiantes que outros.

Um dia meu orientador me disse que minha vida insistia em desafiar meu doutorado. Naquele momento ainda não sabíamos o que nos esperava, falávamos apenas das circunstâncias da vida pessoal que aconteciam insistentemente, pois como ele dizia “a vida não espera o doutorado para acontecer”. Ela não esperou. Ele não pode esperar.

Esperar é coisa difícil nos dias de hoje e durante o trabalho de campo e a pesquisa tive de treinar reaprender a esperar. Esperar pela hora de conseguir a autorização da escola, esperar o desenho da pesquisa se desenrolar, esperar o tempo que o pensamento precisava para se encaminhar e virar escrita.

Nesse processo de construir um desenho, tive de me reencontrar entre desejos, expectativas e realidades. Teve de ter tempo para reelaborar ideais iniciais e refazer o desenho, pois o tempo da pesquisa não espera a vida acontecer. Assim, essa tese é produto de incertezas e inquietações. É parte de um caminho pensado em conjunto, um horizonte pretendido em grupo, no GECEC. Também é fruto da orientação do Marcelo Andrade que sentia a necessidade de o grupo de pesquisa dar um passo além nas suas problematizações.

A incerteza é, efetivamente, parte integrante desse modo de pensar; mas ousar dizer que é impossível exercer, seriamente, o ofício de pesquisador, seja qual for a vertente teórica pela qual se tenha afinidade, sem experimentá-la. Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento (Guacira Lopes LOURO, 2007, p. 239).

As incertezas enquanto gatilho para percorrer novos problemas e indagar sobre a realidade. A incerteza como parte da curiosidade que forja a pesquisa, construindo a pesquisadora. A dúvida enquanto prática investigativa de quem interroga o espaço que lhe é familiar. A escola é para professoras um território comum, nos formamos na escola enquanto estudantes e retornamos a ela como professoras. E nessa dança, retornamos como pesquisadoras. A escola é esse lugar do qual não saímos e precisamos aprender a estranhar o que nos é familiar.

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. (...) O processo de descoberta e análise do que é familiar pode,

sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico (Gilberto VELHO, 1978, p. 8).

É nesse intento de transformar o familiar em exótico que essa pesquisa se inscreve, tentando encontrar por entre as incertezas, os caminhos investigativos que possibilitem outros olhares para a diversidade de gênero e sexual que habitam as escolas. Tentando evidenciar as práticas, as experiências, as resistências e as inquietações que já ocupam o cotidiano e o currículo escolar. Sendo assim, nos próximos subitens desse capítulo apresento o esboço desse caminho.

### 1.5.1

#### Definindo o campo

Nessa pesquisa dialogamos com professoras e estudantes de ensino fundamental, de duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Sendo assim, considero que o primeiro ponto a ser exposto são os critérios de escolha das escolas.

Essa pesquisa está articulada com uma pesquisa que surgiu com um caráter interinstitucional e longitudinal, intitulada: *Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do Ensino Fundamental*<sup>12</sup>, conduzida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de dez escolas situadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

O projeto original previu o acompanhamento destes estudantes até o final do ensino fundamental. Esse processo seria desenvolvido ao longo de três anos seguidos, nos quais as estudantes responderiam a questionários<sup>13</sup> que possuíam como principal objetivo identificar as percepções desses adolescentes acerca de diferentes tipos de preconceitos, a saber: (1) de gênero e sexualidades – sexismo e homofobia; (2) racial – racismo; (3) deficiências – capacitismo; (4) crença – intolerância religiosa; e (5) bullying. Esse mesmo projeto trazia uma face qualitativa que seria exercida através de entrevistas semiestruturadas

<sup>12</sup> A referente pesquisa é coordenada pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade (PUC-Rio), porém possui outras professoras associadas que participam diretamente na sua construção, são eles: Profa. Dra. Cláudia Miranda (UNIRIO), Profa. Dra. Helena Araújo (UERJ/CAP) e o Prof. Dr. Luís Fernando Dorvillé (UERJ/FFP). A pesquisa conta com financiamento do CNPq e da FAPERJ; e também será realizada com o apoio e trabalho de bolsistas de Doutorado, Mestrado, Apoio Técnico e Iniciação Científica.

<sup>13</sup> O questionário utilizado corresponde ao Apêndice 3 dessa pesquisa.

realizadas com essas alunas, ao longo desse processo, articulando metodologias quantitativas (questionários) e qualitativas (entrevistas).

Sobre o sentido da pesquisa longitudinal para pensar situações de preconceitos e discriminações no contexto escolar, Marcelo Andrade (2014, p.10) explica:

Identificamos a necessidade de um estudo longitudinal no contexto social e escolar que estamos pesquisando, a fim de se entender os possíveis mecanismos que articulam as situações de preconceito e discriminação no ambiente de aprendizagem e as taxas de evasão escolar, repetência escolar, distorção idade-série e desempenho acadêmico dos estudantes.

Infelizmente essa pesquisa longitudinal teve de passar por uma remodelagem em função de circunstâncias adversas que levaram a nossa despedida do nosso querido professor e coordenador de pesquisa Marcelo Andrade. Ao final de 2017, o grupo de pesquisa responsável pelo projeto longitudinal optou por encerrar o projeto com a realização da 1ª onda de questionários aplicados, com as alunas do 7º ano de 2017.

Entretanto, para fins específicos dessa tese de doutoramento, essa perda não impediu a escolha e condução do campo a ser investigado, pois o desenho fora construído da seguinte forma: a partir dos dados levantados na primeira onda de questionários, seriam escolhidas duas escolas para uma nova fase de elaboração de campo, construindo um trabalho qualitativo e comparativo entre tais escolas.

Não é fácil, nem simples seguir esse caminho sem o Marcelo. Sua força, luta, coragem e esperança alimentam a escrita de cada linha dessa tese. A força de quem nunca desistiu de lutar, a coragem de quem se mostrou forte e confiante mesmo quando a vida o desafiou tão intensamente. E sua esperança na construção de uma educação mais justa, tolerante e que valorizasse a diversidade se fazem presente nesse trabalho. Escrever essa tese não foi tarefa fácil, mas ela não perdeu esse horizonte de força, luta e esperança. Marcelo continua presente na confiança e aposta que me fez quando acreditou na possibilidade dessa pesquisa e é com essa confiança e presença que pretendo seguir em minha trajetória.

### 1.5.2

#### **O Projeto Institucional e a Intolerância à diversidade de gênero e sexual**

A gente foi percebendo que, os preconceitos e a discriminação são um problema para a escola, são um problema social, e que inevitavelmente, porque se essa escola está nessa sociedade e não em outra sociedade, a escola brasileira enfrenta isso no seu cotidiano. (Marcelo ANDRADE, 2016, p. 2)

Esta pesquisa surge dentro de um grupo, guiada por um olhar de pesquisa construído desde minha entrada no mestrado no GECEC. Sendo assim, preconceitos e discriminações surgiam em nossas pesquisas como questões com as quais a pesquisa, precisava enfrentar para melhorar as relações dentro e fora das escolas. Pois, entendemos a partir de Marcelo Andrade que estes são um problema social enfrentado pela sociedade como um todo.

A ideia de uma pesquisa longitudinal foi trazida para o projeto como uma forma de perceber como as estudantes ao longo de três ondas de coleta de dados com questionários com as mesmas sujeitas. O objetivo era identificar como “entendem a discriminação no cotidiano deles e se esses problemas de preconceito e discriminação se relacionam de alguma maneira com a aprendizagem deles” (Marcelo ANDRADE, 2016, p. 3).

Para isso, inicialmente o projeto longitudinal previa trabalhar apenas com as escolas que compunham o Projeto Parceria, que engloba onze (11) escolas públicas no entorno da PUC-Rio, situadas nos bairros da Gávea, Leblon e Jardim Botânico. Dentro desse número de 11 escolas, encontram-se 8 de ensino fundamental e 3 de ensino médio. Porém, para esse trabalho estariam envolvidas apenas as escolas do ensino fundamental. Sobre a escolha dessas escolas, Marcelo Andrade (2014, p.16) esclarece:

As escolas do Projeto Parceria vêm enfrentando as dificuldades que assolam a escola pública hoje resistem como centros educacionais em busca da qualidade de ensino, atendendo cerca de 8.400 estudantes, e contam com o trabalho de aproximadamente 480 professores/as.

Entretanto, essa opção apenas pelas escolas do Projeto Parceria fora desfeita, incluindo escolas localizadas em bairros próximos da zona sul da cidade do Rio de Janeiro que estão inseridas na Coordenadoria Regional de Educação (2º CRE) responsável pelas escolas municipais dessa região. Assim, a equipe de pesquisa realizou dois movimentos para a definição das escolas: o primeiro, contato com as escolas do Projeto Parceria, no qual, as pesquisadoras ligavam para as escolas e solicitavam reuniões com a gestão para apresentar a pesquisa e convidando as escolas a participar do projeto; e, em segundo, foram feitas visitas a escolas indicadas pela CRE, para uma apresentação da pesquisa e convite de participação.

Após essas etapas, a pesquisa chegou ao número de 10 escolas municipais integradas ao projeto, sendo estas situadas nos seguintes bairros as proximidades da PUC-Rio: Gávea, Jardim Botânico, Leblon, Ipanema, Copacabana, Humaitá e Botafogo. Uma vez que as escolas aceitavam participar do projeto, iniciava um novo movimento de agendamentos das aplicações dos questionários. Na maioria das escolas essas aplicações eram realizadas em um dia, ocupando os dois turnos; já em alguns casos precisamos retornar às escolas para finalizar a aplicação. Ao todo, tivemos 1074 questionários aplicados.

Esse número só foi possível mediante muito empenho e trabalho das equipes. Estive pessoalmente em todas as escolas em que os questionários foram aplicados e liderei as equipes de aplicação em metades dessas escolas, sendo a outra metade liderada pela também doutoranda e pesquisadora do projeto Sandra Marcelino. A construção desses dados e a organização desse trabalho foram especialmente desafiantes para todas nós por conta do momento em que estávamos vivendo durante esse processo de pesquisa. Talvez se essa pesquisa tivesse outro chefe/orientador, talvez se fosse outro grupo, ela não teria adquirido tanto corpo, volume, e produzido tantos materiais, porém, nós – GECEC – assumimos essa tarefa como um desafio a ser cumprido e finalizado da melhor forma possível e respeitando as intenções e ideias do nosso coordenador. Foi assim, que em meio a tantos desafios conseguimos produzir esses dados.

Retomando, a construção dessa tese, essa se destina a refletir e identificar o lugar que essas temáticas ocupam no currículo escolar e como elas (as identidades de gênero e sexualidades) são vivenciadas no cotidiano.

Partimos da análise dos questionários realizadas em 2017 para definir duas escolas. Quanto aos nomes das escolas, elaboramos através de uma construção coletiva junto com o doutorando e pesquisador Felipe Bastos que também participou da pesquisa longitudinal. Nosso intuito foi propiciar de forma simbólica uma apresentação das escolas a partir de clássicos da literatura brasileira, assim, os nomes das escolas foram escolhidos tentando representar livros que retratam o Brasil em suas múltiplas facetas e cores. Além disso, levamos em consideração na escolha dos nomes também, a autoria das obras dando ênfase a autoras mulheres e homens da literatura nacional. Optamos pelas seguintes obras e suas respectivas autorias: (a) Colégio Água Viva, Clarice Lispector; (b) Colégio Iracema, José de Alencar; (c) Colégio Janela Mágica, Cecília Meireles; (d) Colégio Capitães de Areia, Jorge Amado; (e) Colégio Grande Sertão, Guimarães Rosa; (f) Colégio Brás Cubas, Machado de Assis; (g)

Colégio O Quinze, Rachel de Queiroz; (h) Colégio Hora da Estrela, Clarice Lispector; (i) Colégio Auto da Compadecida, Ariano Suassuna; (j) Colégio Vidas Secas, Graciliano Ramos.

Como já fora dito, o questionário possui um bloco de 10 questões sobre gênero e sexualidade, as questões tentam traduzir ideias e concepções presentes no imaginário social e as estudantes deveriam marcar se elas concordavam ou discordavam, numa gradação entre concordo muito e discordo muito. Ou seja, o questionário convocava as sujeitas a refletirem sobre esses temas e emitirem uma opinião sobre cada questão. Segue abaixo as questões do questionário sobre o tema da sexualidade e do gênero.

Quadro 1.1 - Questões do questionário de 2017 (Tema [1] gênero e sexualidade)

<b>Questões: Papeis e Habilidades de Gênero e Sexualidades</b>
GS 1: As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.
GS 2: Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.
GS 3: Meninos podem brincar de boneca.
GS 4: Meninas fazem exercícios da escola com mais dificuldade.
GS 5: Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.
GS 6: O homem deve ser o chefe da família.
GS 7: Meninas só podem namorar meninos.
GS 8: Meninos podem beijar seus amigos.
GS 9: É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.
GS 10: Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que meninas.

Fonte: (Questionário: Pesquisa Preconceitos e Discriminações, GECEC, 2017)

Com essas questões, construímos um índice que denominamos de Fator GS: Preconceito de gênero e sexualidades, e foi a partir desse índice que selecionamos as escolas. O índice foi analisado através do software SPSS, no qual, todos os questionários preenchidos pelas estudantes das diferentes escolas foram contabilizados e partir da média geral de cada escola. O índice e os critérios de seleção das duas escolas estão apresentados no capítulo 4 deste trabalho.

Os questionários foram o ponto de partida dessa pesquisa. A partir deles iniciamos o processo de seleção das escolas, organização dos dados quantitativos para que só depois fossem realizadas as entrevistas com as docentes das escolas.

O processo de elaboração do questionário foi feito seguindo a metodologia da Escala de Likert. Partindo do conjunto de afirmações exposto no

Quadro 1.1, construímos uma escala criada com o objetivo de mensurar níveis de percepção de preconceito nas estudantes que responderam ao questionário. Solicitamos que as sujeitas se posicionassem entre quatro opções de resposta, sendo: discordo muito; discordo; concordo; e, concordo muito. “Reconhecemos que a nossa escala difere de cinco pontos, porém ela representa uma escala de classificação do tipo Likert” (Marlon DALMORO, Kelmara M. VIEIRA, 2013, p. 163).

Nossa escolha pelos quatro pontos ao invés de cinco deve-se pela opção de não inserir na escala uma coluna do meio, ou seja, uma alternativa *talvez* ou *não sei*. Entendemos que essa coluna, iria acabar funcionando como uma “saída sem exposição”, assim, a sujeita mesmo tendo um pensamento mais preconceituoso poderia optar por esse caminho, com receio de ser vista como preconceituosa. Por outro lado, é preciso considerar que determinados aspectos poderiam recair no risco do “politicamente correto”, mas como vimos no capítulo anterior, mesmo sabendo que algumas ideias são expressões machistas e lgbtfóbicas, as estudantes reproduzem e se afirmam nessa posição, como foi o caso do menino que disse: “sou o maior machista” enquanto respondia ao questionário. Essa afirmação nos convida a pensar mesmo compreendendo o significado do machismo em nossa sociedade. Mesmo assim, o menino reivindica esse lugar e afirma sua identidade, como um indivíduo machista. Ao analisar o processo percorrido pelas sujeitas ao responderem escalas seguindo o modelo de Likert, Marlon Dalmoro e Kelmara M. Vieira (2013), argumentam a partir dos trabalhos de Tourangeau e Rasinski (1988) que:

(...) a resposta de uma escala envolve um processo mental de quatro estágios, nos quais o respondente: (1) interpreta o item, (2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes, (3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos, e (4) seleciona uma resposta. De acordo com a capacidade de processamento mental dos respondentes, este processo pode ser uma ação simples ou complexa (Marlon DALMORO, Kelmara M. VIEIRA, 2013, p. 163).

Contudo, nossa entrada nas escolas em 2017 revelou outra possibilidade de análise sobre as percepções das sujeitas através dos relatórios de observação das aplicações dos questionários. Quando chegávamos às escolas e iniciávamos as aplicações, as estudantes começavam a conversar sobre os itens e a partir disso, tentamos registrar seus diálogos em cadernos de campo, gerando outros olhares sobre as relações e a questão do preconceito no contexto escolar.

Nas conversas das estudantes encontramos interpretações e olhares sobre a diversidade no cotidiano. Era comum identificarmos como meninas e

meninos, ao lerem as questões, iniciavam movimentos de reflexão e optavam por respostas a partir de suas experiências cotidianas. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Jorge Larossa BONDIA, 2002, p. 25). Observamos nas aplicações episódios que pareciam o início de uma experimentação, quando as estudantes nos questionavam do por que determinada frase estava no questionário se ela era preconceituosa. Quando isso acontecia explicávamos que as frases estavam ali pois queríamos saber suas opiniões sobre elas e dentre muitos diálogos, uma menina nos disse que para isso era preciso pensar. Este diálogo e outros que compõe o campo durante as aplicações, encontram-se no capítulo 3, juntamente com a interpretação dos dados dos questionários.

### 1.5.3

#### **Docentes: entre instrumentos e interpretações**

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Rosália DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas e os questionários foram utilizados nessa pesquisa como uma oportunidade de trazer as tensões, práticas, reflexões e visões presentes no contexto escolar. Sendo assim, a escolha dos métodos refere-se à questão que norteia essa pesquisa: *Como as identidades de gênero e as sexualidades são compreendidas no currículo e no cotidiano numa escola com alto índice de Intolerância a diversidade de gênero e sexual e com baixo índice de Intolerância a diversidade de gênero e sexual?*

Foi a partir desse questionamento que escolhemos como sujeitas de pesquisa, professoras e estudantes, para através das suas impressões, mapeando suas crenças, valores e contradições que marcam a presença da diversidade de gênero e sexual na escola.

Reconheço que as entrevistas não carregam uma “verdade absoluta” e que elas são pontos de partida, oriundos da percepção das entrevistadas. Sendo assim, é fundamental levantar um número expressivo e diverso que possa trazer, em suas falas, relatos importantes do cotidiano escolar.

Sobre os critérios para a seleção das professoras, levei em consideração alguns aspectos: primeiro, que seja professora da escola em que serão aplicados os questionários, pois essa escola servirá de campo de análise. Sendo



assim, as professoras podem fornecer olhares sobre como as estudantes se posicionam diante de situações de preconceito no cotidiano da escola.

Sobre os critérios de seleção para as docentes entrevistadas, elencamos os seguintes aspectos inicialmente: (i) da primeira hipótese: professoras que afirmem trabalhar as questões de gênero e sexualidades em sua prática em sala de aula. Existindo essas professoras, penso que seria relevante ouvi-las e compreender suas motivações para esse trabalho, tentando entender se foram motivações pessoais, ou seja, fruto do empenho e/ou apreço dessas docentes por essas questões. Ou se esse trabalho foi impulsionado por interesse das estudantes em debater esses temas em sala de aula.

Segunda hipótese: (ii) professoras que realizavam projetos destinados ao debate das relações de gênero e das sexualidades na escola. Mesmo sendo uma atividade específica – caso exista, algum tipo de projeto destinado à discussão dessas temáticas – considero relevante para a pesquisa, ouvir essas professoras e conhecer suas motivações para o desenvolvimento do trabalho. Ou seja, existindo algum tipo de projeto, penso que seria importante saber o que motivou a criação desse trabalho, quais foram às demandas iniciais, há quanto tempo ele é desenvolvido na escola e qual o seu impacto no currículo e no cotidiano escolar.

Caso não sejam encontradas professoras que tenham uma prática voltada para a diversidade de gênero e da sexualidade na escola, privilegiarei professoras das disciplinas de História, Ciências e Educação Física. Essa opção justifica-se pela compressão de que essas disciplinas lidam com diferentes formas de conceber as indivíduos, seja na compreensão das relações sociais ou próprio conhecimento do corpo.

Dessa forma, mesmo não havendo um projeto direcionado por parte das professoras em trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidades, esses temas passam direta ou indiretamente por essas disciplinas e ensinam padrões de comportamento de gênero e sexualidade, mesmo que esse ensinamento ocorra de modo não intencional. Logo, mesmo não existindo um trabalho voltado para esses temas, entendo que nessas disciplinas as professoras acabam ensinando valores e concepções de acerca das diferenças de gênero e das sexualidades, mesmo sem que esse trabalho seja proposital.

No caso da disciplina de Ciências, por exemplo, as professoras apresentam o corpo humano, as funções reprodutivas, os hormônios, entre outros aspectos. Ou seja, mesmo quando não é problematizado, acabam por ensinar, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente ou velada, que a

sexualidade “correta” é a heterossexual. Ou, em História, quando se centra o ensino em figuras masculinas, comumente ligada a esferas de poder, isso, deixa de lado diversos atores sociais, como as mulheres, os homossexuais e outras marginalizadas no processo histórico. E na Educação Física, espaço onde se trabalha diretamente com o corpo em movimento, muito comumente as interações de construção, reprodução e/ou desconstrução dos estereótipos de gênero e sexuais são reforçadas através de jogos e brincadeiras, destinadas a meninos e meninas.

Esse olhar prévio sobre as disciplinas acabou se reverberando com a entrada nas escolas: infelizmente não identificamos em nenhuma das duas escolas analisadas um trabalho direcionado para a temática. Entretanto, quando conversamos com as equipes gestoras, algumas docentes foram indicadas como atuantes e sensíveis aos debates. Curiosamente, entrevistamos nas duas escolas professoras de História e Ciências, corroborando nossa hipótese inicial sobre a possibilidade presente nestas disciplinas para as temáticas. As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente, de modo que houvesse um clima confortável para que as docentes expressassem suas opiniões. Entrevistamos ao todo, dez docentes, sendo cinco professoras de cada escola. Os dados sobre as professoras seguem no capítulo 4, juntamente com a análise das entrevistas.

Assim, as entrevistas são parte desse desenho teórico-metodológico de costurar um campo, modelando através dos relatos das entrevistadas, percepções sobre o espaço ocupado pela diversidade sexual e de gêneros no cotidiano escolar. Sobre a análise e a interpretação desses fragmentos do cotidiano, a pesquisadora precisa ter consciência de que tudo lhe parece espontâneo ou natural é uma construção. Desse modo, não há neutralidade.

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (Rosália DUARTE, 2004, p. 216).

Dessa forma, não consideramos apenas a fala, ou seja, aquilo que foi dito e que permanece gravado nas entrevistas, mas também as interações antes e após os momentos de fala, os silêncios, as pausas, os momentos de desconforto, caso as entrevistadas demonstrem algum incômodo diante de determinado questionamento, como risos e demonstrações de espanto. Assim,

os dados não são coletados apenas nas falas e na escuta, mas também na observação dos corpos durante o processo de entrevista. Dito de outra forma, analisamos, na medida do possível, o gestual da entrevistada, pois compreendo que *o corpo fala*, sendo assim, ele também tem algo a dizer. E suas falas, ou melhor, sua expressão também são fontes dessa pesquisa.

Cumprida a etapa de entrevistas, seguimos para a análise dos dados. Nesse momento, segui a metodologia da análise de conteúdos descrita por Roque Moraes (1999). Para o autor, a análise de conteúdo contribui para a pesquisa e para o trabalho dos pesquisadores na medida em que auxilia na percepção de sentidos simbólicos, que através de uma simples leitura não seria possível, pois a leitura ficaria restrita ao comum.

Para Roque Moraes (1999), a metodologia de análise de conteúdo apresenta características principais podendo ser organizadas em cinco etapas, são elas: (1) preparo das informações; (2) transformação dos conteúdos em unidades; (3) categorização e/ou classificação das unidades; (4) descrição; (5) interpretação. Essa análise será processada através do software Atlas Ti, possibilitando um maior desenvolvimento e profundidade no uso das etapas de tratamento dos dados.

Minha opção pela análise de conteúdo justifica-se por sua adequação à natureza da pesquisa proposta. Por proporcionar uma interpretação, mais direta e mais complexa dos registros, pois auxilia na composição da estruturação e organização das informações. Assim, como nas etapas de categorização, descrição e interpretação dos dados. Essas etapas contribuíram para uma investigação mais aprofundada, culminando, numa percepção mais complexa sobre as percepções a respeito da diversidade de gênero e de sexualidade das sujeitas no cotidiano escolar.

## 1.6

### Desenhando e recortando a pesquisa

(...) parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo da sua vida, na qual o que importa é o andar, e não o chegar (Guacira Lopes LOURO, 2008b, p.13)

A metáfora da viagem descrita por Guacira Lopes Louro abre caminhos para pensar os muitos processos vivenciados nessa escrita, confusos e difusos

possibilitam minha chegada até aqui e me constituem como sujeita nesta pesquisa.

Escrevi esse primeiro capítulo assumindo a primeira pessoa, assumindo meu percurso e apresentando esta tese entre processos que desenhados e recortados entre desafios que implicaram sua escrita e reelaboração. Sendo assim, os próximos passos desse trabalho serão escritos na terceira pessoa, tentando contemplar os olhares das diferentes etapas de análises e orientações que constituíram essa viagem.

O Capítulo 2 desse processo apresenta a revisão de literatura deste trabalho. Partindo de uma escolha teórica-metodológica, optamos por produzir uma investigação acerca da produção acadêmica dos estudos de gênero e sexualidades na educação. Para isso, propomos um exame do Grupo de Trabalho 23, Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd, buscando identificar as principais temáticas e olhares da produção no campo relacionada ao contexto escolar.

Dando sequência a viagem, mergulhamos no campo e trazemos as percepções de docentes e estudantes acerca das identidades de gênero e das sexualidades nas escolas. Sendo assim, no terceiro capítulo partimos das visitas as escolas, desde o começo da pesquisa longitudinal em 2016, passando pela aplicação dos questionários em 2017, até a interpretação dos dados produzidos. Neste momento, o foco da análise são as estudantes, percorrendo por entre memórias e diálogos como estas sujeitas pensam as relações entre gêneros, sexualidades e preconceitos no universo escolar.

Se no capítulo anterior o eixo são as estudantes, no quarto capítulo as docentes ganham centralidade e partindo dos resultados obtidos com os questionários. Entre falas, relatos e concepções emergem fragmentos sobre as relações nas escolas, alguns difusos e/ou plurais que sinalizam seus processos de constituição enquanto docentes no cotidiano escolar. Sendo estes processos, pensados em diálogo com as suas concepções acerca do que as professoras entendem sobre os gêneros e as sexualidades.

Por fim, ensaio algumas reflexões acerca dos achados dessa pesquisa, tentando traçar levantas convergências com a literatura já produzida, como também pensar outros caminhos analíticos que ainda precisam ser percorridos em outras viagens, desta ou de outras viajantes.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA: um encontro com a produção

*Revisão: ato ou efeito de rever ou revisar, nova leitura.*

*Literatura: arte de escrever trabalhos.*

(Dicionário de português Online)

Esse capítulo se inscreve nesse exercício apontado pela epígrafe – *efeito de rever ou revisar, nova leitura* – uma tentativa de rever na produção acadêmica a interseção entre os campos dos estudos de gênero e sexualidades com a educação, construindo uma nova leitura, ou uma releitura dos trabalhos produzidos entre esses dois campos.

Para isso está organizado em dois momentos: (i) uma revisão da literatura, através das principais revistas científicas, bancos de teses e dissertações e fóruns de pesquisa; (ii) um levantamento no GT 23 da ANPEd, buscando mapear a produção de gênero e sexualidade nesse espaço de discussão e divulgação das produções mais recentes. Com esse trabalho busca-se relevar interlocutores e expor os principais caminhos percorridos na literatura educacional em sua articulação com as relações de gênero e sexualidade.

### 2.1

#### **Em busca de primeiros olhares: entre teses, dissertações, revistas e fóruns de pesquisa**

Nessa parte apresentamos a revisão de literatura realizada para o início desta pesquisa. Para cumprir essa tarefa buscamos trabalhos em revistas da área educacional, revistas especializadas nas temáticas de gênero e sexualidades e em alguns fóruns especializados<sup>14</sup>.

Antes de expor o resultado desse levantamento bibliográfico, acreditamos que sejam necessárias algumas informações gerais. Até o momento, optamos por um recorte temporal que inicia em 2010 e termina 2016, com o objetivo de

---

<sup>14</sup> Ao longo desse tópico, apresentarei as tabelas com os dados obtidos na revisão, trazendo os números totais dos artigos encontrados e selecionados. Nos Apêndices, exponho esses resultados especificando quantos artigos foram encontrados em cada Revista por ano, entre 2010 a 2016, seguindo a organização da revisão.

trazer os trabalhos que representam a pesquisa educacional na atualidade. No intuito de refinar a busca, selecionamos os seguintes buscadores: escola, currículo, professor, aluno, gênero e sexualidade. Além disso, no exercício de busca, foram testados termos correlatos no intuito de aprimorar o levantamento bibliográfico, a saber:

Quadro 2.1 - Buscadores de pesquisa

<b>Buscadores</b>
Escola / Currículo
Professor / Aluno / Estudante (s)
Preconceito / Discriminação
Gênero / Relações de Gênero / Sexo
Sexualidade / Diversidade Sexual / Orientação Sexual

Fonte: criação própria.

Visando um olhar que reflita a atualidade da pesquisa, o levantamento bibliográfico centrou-se em duas partes: (i) revistas consideradas nas áreas citadas e (ii) principais congressos. Nesse trabalho, não fizemos uma pesquisa de Teses e Dissertações, pois o site de buscas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontrava-se desatualizado no momento em que esta etapa fora realizada, disponibilizando apenas pesquisas realizadas até 2011, o que não se enquadra no recorte temporal desenhado para esse trabalho.

Em decorrência dessa desatualização da plataforma da CAPES, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos buscadores, porém nenhum trabalho foi selecionado. Os trabalhos encontrados apesar de abordarem questões de gênero e sexualidade na educação, não traziam em suas pesquisas a escola, principalmente as estudantes e as docentes como foco centrais das suas problemáticas. Estes foram descartados por não apresentarem dados referentes a como as relações entre as sujeitas a partir da diversidade de gênero e sexual, marcam o universo escolar. Os dados referentes aos trabalhos encontrados seguem na tabela abaixo.

Tabela 2.1 - Pesquisa de Teses e Dissertações (2010-2016)

	<b>Trabalhos</b>	<b>Selecionados por título</b>	<b>Selecionados por resumo</b>
<b>Teses</b>	6	2	0
<b>Dissertações</b>	7	2	0

Fonte: Elaboração própria.

Outra pesquisa como alternativa para esse momento foi buscar nas Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, no período de 2010-2016. Realizamos essa busca com o intuito de perceber a presença da temática das relações de gênero e das sexualidades no programa ao qual faço parte, considerando que estamos organizados num grupo de estudo e pesquisa que vem discutindo as questões ligadas as questões de discriminação, preconceito e tolerância, o que faz com as produções deste grupo e do programa dialogue com minha proposta de investigação.

Nessa pesquisa, observamos que o tema da diversidade sexual e de gênero assume destaque nesse recorte, tendo ao todo quatro (04) dissertações defendidas entre os anos de 2011-2015. Dentre esses trabalhos, encontra-se a minha dissertação defendida em abril de 2014. Assim, selecionei três (03) dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio para leitura por tratarem da temática da diferença sexual no currículo e no cotidiano escolar, são elas:

- ❖ “Isso é o que ainda não mudou”: Diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar. – Raquel Pinho (2011);
- ❖ Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica. – Alexandre Bortolini (2012);
- ❖ A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula? Diversidade sexual e ensino de ciências. – Felipe Bastos (2015).

As dissertações levantadas no programa apontam que o tema vem adquirindo espaço, apresentando em um intervalo de quatro anos, (04) dissertações defendidas tendo como objeto central as categorias de gênero e sexualidade. Sobre os trabalhos encontrados podemos fazer algumas considerações: (i) duas análises possuem como foco a diversidade sexual presente no cotidiano da escola, tendo como pano de fundo das suas abordagens a homofobia e as percepções de docentes e estudantes sobre as relações na escola; (ii) um trabalho investiga a prática docente a partir da experiência de professoras que atuavam em escolas e que estavam matriculadas em um curso de formação continuada; (iii) uma dissertação pesquisa as formas como a categoria de gênero emerge nos PCN do ensino fundamental II e médio, tentando compreender como o gênero é debatido no interior do documento.

Dessa forma, os quatro trabalhos se articulam por tentar traçar apontamentos, mesmo que sejam sobre diferentes ângulos a respeito da

diversidade sexual e de gêneros que habitam o espaço escolar. De forma geral, os trabalhos trazem a escola como campo de investigação, duas pesquisas (Raquel PINHO, 2011; Felipe BASTOS, 2015) chamam atrizes centrais do processo pedagógico: estudantes e docentes, para debater a diversidade sexual. Na análise dos documentos curriculares (Rachel PULCINO, 2014), o foco são os discursos que são evocados na escrita do documento, evidenciando os PCN em um contexto de disputas e o currículo como um resultado dessas tensões. O trabalho sobre currículo e prática pedagógica (Alexandre BORTOLINI, 2012) examina como professoras que realizam um curso de formação continuada sobre diversidade sexual, conseguem articular e abordar os saberes ensinados na formação com a prática escolar, através da análise de cadernos de campo produzidos pelas professoras-estudantes do curso.

Na época em que este levantamento de teses e dissertações fora produzido, a plataforma da CAPES estava passando por uma fase de reorganização e por isso, não estava atualizada. Por isso, fizemos a opção de percorrer a plataforma da BDTD e no departamento de Educação da PUC-Rio. Além disso, com o amadurecimento da pesquisa, entendemos que um espaço privilegiado para encontrar a produção mais recente na educação sobre gênero e sexualidade, seria o grupo de trabalho Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd. Este levantamento está exposto na seção 2.2 deste capítulo.

Feitos esses esclarecimentos iniciais sobre o levantamento bibliográfico de pesquisas na área deste projeto, trazemos os resultados mais significativos para a busca realizada. No primeiro ponto, são expostos os resultados das Revistas de Educação; seguidas das Revistas especializadas de Gênero e Sexualidades; e por último, os Fóruns e Congressos de pesquisa.

### **2.1.1 Revistas de Educação**

Nessa etapa do levantamento, optamos por uma busca em revistas Qualis A1 e A2 na área educacional. Essas revistas foram selecionadas a partir da qualificação disponível na Plataforma Sucupira, considerando o Qualis 2014.

O número total de periódicos é muito grande, sendo 50 revistas classificadas como A1 e 77 como A2. Diante dessa quantidade, selecionei 14 periódicos mais referenciados para realizar uma busca mais detalhada, utilizando os buscadores já indicados. As seguintes revistas compuseram o



levantamento: Educação e Pesquisa; Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Cadernos de Pesquisa; Cadernos Cedes; Educação em Revista; Educar em Revista; Educação (PUC-RS); Pró-Posições, Revista Brasileira de Educação; Currículo Sem Fronteiras; Educação (Unisinos); Revista Educação em Questão; e Padéia.

A seleção desses periódicos está relacionada a dois critérios: (a) revistas que já publicaram dossiês acerca dos temas das identidades de gênero e sexualidades; (b) revistas reconhecidas e referenciadas no campo educacional pela qualidade de suas publicações.

Esse levantamento seguiu os critérios de busca expostos anteriormente, tentando encontrar artigos que refletissem a atualidade da produção no campo educacional sobre a temática de gênero e sexualidade. O resultado dessa busca está resumido na página a seguir.

Tabela 2.2 - Revistas de Educação (2010-2016)

	<b>Edu. Pesquisa</b>	<b>Edu. Realidade</b>	<b>Edu. Sociedade</b>	<b>Cadernos de Pesquisa</b>	<b>Cadernos Cedes</b>	<b>Educação em Revista</b>	<b>Educar em Revista</b>	<b>Educação (PUCRS- impressa)</b>	<b>Pró-posições</b>	<b>Rev. Brasileira de Educação</b>	<b>Currículo sem Fronteiras</b>	<b>Educação Unisinos</b>	<b>Rev. Edu. em Questão (Online)</b>	<b>Padêia</b>	<b>Total</b>
<b>Trabalhos por título</b>	6	10	10	6	2	6	10	3	5	9	11	4	3	4	<b>89</b>
<b>Trabalhos por resumo</b>	4	5	9	5	2	5	5	3	3	3	8	2	2	1	<b>57</b>

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2.3 - Revistas Específicas de Gênero e Sexualidade (2010-2016)

	<b>Revistas de Estudos Feministas</b>	<b>Cadernos Pagu</b>	<b>Sexualidad, Salud e Sociedad</b>	<b>Total</b>
<b>Trabalhos por título</b>	18	15	8	<b>41</b>
<b>Trabalhos por resumo</b>	11	9	3	<b>23</b>

Fonte: Elaboração própria.

### 2.1.2

#### Revistas de Gênero e Sexualidades

A segunda parte do levantamento de periódicos centrou-se na pesquisa de revistas especializadas na temática de gênero e sexualidades, mantendo o recorte de 2010 a 2016. Essas revistas foram selecionadas por trazerem constantemente trabalhos relacionados ao campo educacional e também por apresentarem reflexões de ordem teórica.

Selecionamos três periódicos, a saber: Revistas de Estudos Feministas; Cadernos Pagu; e Sexualidad, Salud y Sociedad. A seleção dessas revistas seguiu os critérios de classificação do Qualis CAPES, sendo que o número de periódicos especializados na área de estudos de gênero e sexualidades é pequeno, contando apenas com duas revistas classificadas como Qualis A1-A2 em Educação, a saber: Revistas de Estudos Feministas (A1) e Cadernos Pagu (A2).

A revista Sexualidad, Salud y Sociedad é classificada com Qualis B1. Esse periódico foi selecionado por ser uma publicação com circulação de autores da América Latina, podendo proporcionar o diálogo com pesquisadores internacionais, contribuindo para a diversidade de olhares sobre os estudos de gênero e sexualidades. Essa pesquisa tentou encontrar artigos que refletissem o panorama atual da literatura. O resultado dessa busca está resumido no Quadro 4, na página anterior.

A pesquisa nessas revistas pode ser sintetizada entre dois resultados: (i) levantamento de material sobre a produção teórica do campo dos estudos de gênero e sexualidades, com destaques para artigos que remontam desde o surgimento do campo, até análises que articulam teorizações de importantes teóricas da área da atualidade; (ii) textos que problematizam as relações entre os gêneros e as sexualidades no campo educacional, trazendo trabalhos que abordam concepções, práticas e discussões sobre currículo, formação docente e cotidiano escolar, na perspectiva de docentes e estudantes.

Dessa forma, a pesquisa evidenciou a pluralidade como uma marca das análises de gênero e sexualidades, principalmente no que tange ao universo educacional. Essa pluralidade de contornos será abordada mais a frente, num mergulho investigativo apresentando o Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) da ANPED.

### 2.1.3 Congressos e Fóruns de Pesquisa

Na última parte desse levantamento, centramos nos fóruns e congressos mais relevantes para essa pesquisa. Seleccionamos três espaços: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Simpósio Internacional de Educação Sexual (SIES) e o Seminário Internacional Fazendo Gênero.

A escolha desses três espaços foi feita visando encontrar grupos que congregam pesquisadores na área de gênero e sexualidade na educação, proporcionando a seleção de trabalhos que revelam olhares sobre a pesquisa. Sendo assim, na ANPED, optamos por uma investigação somente no GT Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23).

Assim, no GT 23, buscamos trabalhos que abordassem a temática de gênero e sexualidades no contexto escolar, dando ênfase para pesquisas que se aproximassem dos referenciais teóricos selecionados para essa pesquisa, como trabalhos que refletissem ou que proporcionassem um panorama da escola com essas identidades. Nessa busca, nosso intento foi encontrar trabalhos sobre estudos de gênero e sexualidades, tentando evidenciar como essa temática se ramifica e se articula entre outros campos da educação.

No SIE, a pesquisa se baseou no Simpósio Temático destinado à questão da escola, pois acreditamos que nesse espaço a possibilidade de encontrar textos com discussões mais próximas ao tema da pesquisa.

E no, Fazendo Gênero, a pesquisa não manteve a linearidade dos fóruns anteriores, pois o seminário não faz uma continuidade dos Simpósios Temáticos ou Grupos de Trabalho de um encontro para o outro. Dessa forma, foram considerados Simpósios distintos, porém, todos tinham em comum a temática educacional. Foram realizadas buscas em sete (07) Simpósios Temáticos, a saber: Educação, Relações de gênero e Memórias: narrativas, experiências e diálogos educativos (2013); Educação, sexualidade, gênero e juventudes (2013); Gênero, diversidade e sexualidade no campo da educação (2013); LGBTT e escolas (2013); Educação Sexual nas escolas: um debate sobre experiências, inovações, preconceitos, desafios, dificuldades, facilidades e avanços (2010); Gênero e sexualidade nas práticas escolares (2010); Trajetórias e experiências em Gênero e Diversidade na Escola (2010).

O resultado desse levantamento segue no Quadro 5, abaixo. Assim, como nas outras buscas realizadas nos periódicos, a pesquisa em números detalhados segue nos Apêndices desse trabalho.

Tabela 2.4 - Congressos e Fóruns de Pesquisa (2010-2016)

	ANPEd GT 23	ANPEd GT 04	ANPEd GT 08	ANPEd GT 12	SIES	Fazendo Gênero	<i>Total</i>
<b>Trabalhos por título</b>	8	1	2	8	13	20	<b>52</b>
<b>Trabalhos por resumo</b>	3	1	0	4	5	9	<b>22</b>

Fonte: Elaboração própria.

#### 2.1.4

#### **Resumindo o levantamento sobre teses, dissertações revistas e fóruns de pesquisa**

Após a conclusão das etapas de levantamento nos periódicos e nos congressos e diante do volume expressivo de artigos encontrados, tentamos sistematizar o levantamento dividindo a pesquisa em duas grandes áreas temáticas: (i) estudos de gênero e sexualidades e (ii) estudos sobre a escola e a diversidade que habita o espaço escolar.

Ao final desse ciclo, acreditamos que esse levantamento reflete o quanto o campo de estudos de gênero e sexualidades em sua interseção com a educação tem se ampliado nos últimos anos, já que essa pesquisa teve como norte o recorte temporal de 2010-2016. Reconhecemos que olhando a totalidade de 105 trabalhos, mostra-se como um grande desafio, mas acredito que esse levantamento contribui também enquanto uma mostra da representatividade dessas temáticas para o contexto educacional.

Sobre o crescimento da área, Jane Felipe apontou em 2007 que: “na última década houve um aumento considerável de pesquisas, dissertações, teses e publicações em geral sobre a temática de gênero e sexualidade no campo da educação e áreas afins” (Jane FELIPE, 2007, p. 81). Considerando que o número de trabalhos identificados nesta primeira etapa da revisão realizada num intervalo de tempo de seis anos, contou com 105 publicações selecionadas, evidencia que a expansão do campo de estudos de gênero e sexualidades na educação seguiu em ascensão desde o levantamento produzido

pela autora. Sendo que durante o período desta revisão, a base de dados do banco de Teses da Capes estava congelada, podemos indagar que este número tenderia a crescer, com a possibilidade de encontro de novos trabalhos. Infelizmente a pesquisa segue por diferentes momentos de fluxo entre a produção de dados e a escrita que impediram que um retorno a esta base fosse realizado. Ainda em 2007, Jane Felipe ressaltou a importância da ampliação dos estudos de gênero pautadas na análise dos processos referentes as masculinidades. Este é um tema em expansão no campo na atualidade e isso aparecerá com mais força, nas próximas seções da revisão quando apresento o exame do GT 23 da ANPEd.

Feitas essas considerações pensamos que seria importante apresentar algumas conclusões oriundas desse trabalho inicial de levantamento e seleção de trabalhos de pesquisa na área que pretendo me aprofundar.

Um primeiro ponto é a presença dos trabalhos acerca das identidades de gênero e das sexualidades na produção educacional. Se analisarmos as revistas de educação, encontramos um número expressivo de trabalhos, somando 57 artigos selecionados pelo resumo para leitura. Os destaques vão para as revistas *Educação e Sociedade* e *Currículo Sem Fronteiras*, com um número elevado de trabalhos, com 9 e 8 artigos respectivamente. Nos periódicos *Educação e Realidade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação em Revista* e *Educar em Revista*, foram selecionados 5 artigos em cada um. Esses números dizem sobre a presença da temática da diversidade sexual e das relações de gênero no campo educacional. Eles evidenciam que são temas relevantes e que compõem as discussões e a produção da atualidade.

Olhando para as revistas especializadas nos estudos de gênero e sexualidades também encontramos um número elevado de artigos, somando 23 selecionados por resumo. Levando em consideração que foram 3 periódicos pesquisados, essa quantidade de trabalhos reforça a característica de interseções e interdisciplinaridade que esses estudos trazem. Pois, nesse levantamento foram selecionados tanto artigos teóricos, como trabalhos pautados em pesquisas no campo educacional.

Diante do material levantado na revisão podemos fazer algumas considerações: (i) a produção de estudos de gênero e sexualidades na sua relação com o campo educacional, cresce e mantém estabilidade nos periódicos tanto de revistas específicas, quanto nas publicações da área educacional; (ii) o volume de trabalhos encontrados nos espaços de congressos e fóruns de pesquisa, apontam para uma articulação entre uma dinâmica marcada pela

atualidade da produção, mas também para seu contato direto com a pesquisa, ou seja, o campo se mantém vivo no diálogo entre a teoria e a prática; (iii) os trabalhos demarcam a presença de uma pluralidade de olhares, cenários e sujeitas que integram as experiências entre os gêneros e as sexualidades em sua relação com os espaços educacionais.

Considerando a revisão de literatura produzida até este momento, ousamos em afirmar que existem duas características que marcam o campo de estudos de gênero e sexualidades na educação: a presença constante do tempo presente nas publicações e, a diversidade de agentes, campos e olhares que cercam as produções. Sobre a primeira característica, ela ficará ainda mais evidente nas próximas seções deste capítulo que trazem a análise do GT 23 da ANPEd. Entretanto, nesse momento argumentamos o quanto essa efervescência de análises é marcada por uma relação direta com os temas que estão em voga no presente. Por exemplo, quando a educação se volta para pensar as intersecções entre o conservadorismo e as políticas, os estudos de gênero e sexualidades, tentam entender as dinâmicas entre os discursos religiosos e as interdições as temáticas da diversidade sexual e de gênero.

Quanto a segunda característica, ela se manifesta simultaneamente e como parte da primeira, como se fossem dois lados do mesmo ponto. A diversidade é uma marca do campo. E o campo é um reflexo do tempo presente. Combinadas essas duas características, encontra-se um campo vivo, permeado pela atualidade, aquecido com disputas e tensões que permeiam o discurso educacional como um todo. Ao mesmo tempo, é palco de lutas próprias que trazem em seu interior, as condições de emergências implícitas e veladas que marcam as experiências e subjetivações das sujeitas, entre os gêneros e as sexualidades.

Entre a atualidade e a valorização da diversidade que constituem o campo de estudos de gênero e sexualidades, Jane Felipe (2007, p. 85) escreve sobre a relevância da produção situando que enquanto pesquisadoras e educadoras não podemos perder o objetivo de “desencadear o debate e, quem sabe, abalar um pouco as nossas próprias certezas”. É com este intento que percorremos a próxima etapa dessa revisão, tentando expor a variedade de sujeitas, campos e temáticas que habitam as pesquisas do GT 23 da ANPEd, assim como, lançar algumas pistas sobre os caminhos que ainda precisam ser delineados nos trabalhos e no campo.

## 2.2

### **Analisando uma década de GT 23 de Gênero, Sexualidade e Educação na ANPEd**

A própria constituição do GT 23 – *Gênero, sexualidade e educação* – na ANPEd de 2005, mostra o reconhecimento e a sensibilidade da comunidade acadêmica para com essas questões, uma vez que as desigualdades (ou subalternidades, para usar o termo que intitulou a mesa redonda em que nasceu este texto) devem ser compreendidas em suas conexões com classe social, religião, raça, etnia, nacionalidade, geração, dentre tantos outros atravessamentos possíveis (Jane FELIPE, 2007, p. 78).

Partindo do olhar de Jane Felipe, o surgimento do o Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd (GT 23) deve ser lida como um momento fundamental que demarca a relevância e a consolidação dos estudos de gênero e sexualidades na educação. Em concordância com a autora, minha intenção ao realizar esse trabalho foi percorrer desde a criação do GT 23 em 2006 até o ano de 2017, produzir uma análise dos principais temas e metodologias estudadas nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais ao longo dessa época.

A criação do GT 23 se inicia na construção do Grupo de Estudos de Gênero (GE 23), Sexualidade e Educação na ANPEd, proposto por pesquisadoras integrantes da Associação, o GE 23 surge em 2004, como primeiro ano de discussão, até sua transformação em grupo de trabalho dois anos mais tarde.

Esse não é o primeiro esforço de análise sobre as temáticas de gênero e sexualidades na ANPEd, Márcia Ferreira, Georgina Nunes e Márcia Klum (2013) produzem uma radiografia da presença desses temas na ANPEd, entre os anos de 2000 a 2006. Ou seja, sua investigação cobre o período anterior da própria construção do GT 23, dessa forma, as autoras buscavam mapear como os gêneros e as sexualidades surgem enquanto temáticas nos outros grupos de trabalho e como essa presença se amplia, evidenciando um crescimento da produção que culminaria com a criação do próprio GT 23.

Márcia Ferreira, Georgina Nunes e Márcia Klum (2013), apresentam um levantamento quantitativo dessa presença, destacando os GTs em que os trabalhos mais aparecem, o gênero das autoras e as instituições de pesquisas das pesquisadoras. Dentre suas principais conclusões, as autoras levantam os seguintes pontos: (i) predominância da autoria feminina nos trabalhos acerca da temática de gênero; (ii) maioria da produção e das pesquisadoras é originária das regiões sudeste e sul do Brasil; (iii) a maior parte dos trabalhos abordavam temáticas sobre a situação da mulher; (iv) muitos textos problematização a



feminização da docência e a história da mulher educadora, marcando uma forte influência dos estudos sobre a história das mulheres na produção. Ainda comentam os espaços em que esses trabalhos circulavam na ANPED nesse período:

De fato, existem alguns grupos nos quais vieram sobressaindo os estudos acerca de nossos temas-objeto, especialmente o GT02 (História da Educação). Nas reuniões correspondentes ao período 2000-2003, 25,8% da produção sobre gênero deram-se no interior desse grupo (16 textos, num total de 62). Já na etapa seguinte (2004 a 2006), o grupo foi responsável apenas por 5 textos (que em relação ao total de 95 textos correspondem a 5,3%). Na etapa 2000-2003, o GT06 (Educação Popular), o GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e o GT16 (Educação e Comunicação) tiveram todos 6 trabalhos, seguidos pelo GT13 (Educação Fundamental), com 5 trabalhos, e pelos GT03 (Movimentos Sociais e Educação) e GT21 (Afro-Brasileiros e Educação), com 4 textos cada. Desses, podemos destacar o GT06, por contar com trabalhos em cada um dos quatro anos examinados, e o GT21, com 4 trabalhos em apenas dois anos de existência. Já na seguinte etapa, os números caíram em todos os grupos citados, menos no GT Movimentos Sociais e Educação (GT03), que foi pelo caminho inverso ao ampliar o número de trabalhos de 4, nos primeiros quatro anos, para 6 nos três anos seguintes (Márcia FERREIRA, Georgina NUNES, Márcia KLUM; 2013, p. 910).

Dessa forma, o levantamento das autoras aponta para possíveis caminhos que possibilitaram a construção e afirmação do GT 23, como: a presença da produção em outros grupos de trabalho, tendo o GT de História da Educação como principal eixo de intersecção com a temática de gênero. Essa articulação nos auxilia na compreensão do elevado número de trabalhos que problematizam a feminização do magistério e a identidade da mulher docente, temas que caminham conjuntamente com uma produção histórica atenta aos mecanismos de construção e organização da profissionalização da docência em paralelo com os estudos da história das mulheres.

A história das mulheres surge como uma resposta por parte das autoras e pesquisadoras mulheres após sua entrada na academia. Elas encontram sua história escrita por homens, logo sentem a necessidade de reescrever sua própria história a partir do seu olhar expondo suas questões. “Questionava-se a forma como a ciência era produzida, como a sociedade era construída através do prisma de uma suposta universalidade, que não incluía explicitamente as mulheres” (Rachel PULCINO, 2014).

A história das mulheres ganha espaço na produção historiográfica brasileira na década de 70, só nos anos 1990 que ocorre um grande impulso e virada em direção aos estudos de gênero no país. Segundo Joana Maria Pedro (2005) a problematização a partir do gênero é uma conquista da segunda onda feminista que começa a questionar a dicotomia presente na categoria mulher.

A História das Mulheres adquiriu expressão a partir década de 1970, inspirada por questionamentos feministas e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre as quais, a ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos “excluídos” (Carla PINSK, 2009, p. 160).

Outro ponto é a predominância da autoria feminina nos trabalhos, conjugada a maioria de trabalhos acerca da situação da mulher, evidencia que na medida em que as mulheres adentram aos espaços acadêmicos, elas levam consigo suas trajetórias e, assim, problematizam o lugar das mulheres na ciência. Esse movimento observado pelas autoras na ANPEd, ocorreu na produção acadêmica como um todo, na medida em que nós mulheres começamos a ocupar espaços e a questionar a condição feminina na sociedade.

É bem verdade que a entrada das mulheres nos círculos universitários já vinha produzindo uma certa feminização do espaço acadêmico e das formas da produção dos saberes. Em outras palavras, desde os anos setenta, as mulheres entravam maciçamente nas universidades e passavam a reivindicar seu lugar na História. Juntamente com elas, emergiam seus temas e problematizações, seu universo, suas inquietações, suas lógicas diferenciadas, seus olhares desconhecidos. (...) O mundo acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores (Margareth RAGO, 1998, p. 91).

Seguindo uma perspectiva histórica, entendemos essa construção de trabalhos sobre a situação das mulheres na educação e da feminização do magistério como parte de um processo. Sendo este, caracterizado como um movimento no qual as pesquisadoras acostumadas a encontrar sua história contada por outros, assumem esse papel, de escrita e relato das suas próprias histórias. Esse ato de escrever sobre suas questões abriu novos horizontes de problematizações e produções possíveis, reivindicando tanto seu espaço no fazer pesquisa, como marcar sua presença na história da educação.

Entre novas cores e contornos, pretendo seguir agora apresentando outro trabalho, focando a análise nos 10 anos de GT 23 na ANPEd. Minha investigação está centrada em duas partes, sendo a primeira, um levantamento de dados com os seguintes critérios: (i) gênero por autoria; (ii) instituições de pesquisa; (iii) região das pesquisadoras; (iv) metodologia. Nesse momento traçamos as principais características das atrizes que compõe o GT e de como a produção nacional é incorporada, partindo da discussão dos dados sobre as regiões e instituições. O debate sobre os trabalhos que apresentam a escola como principal foco de suas análises será realizado mais a frente nesse capítulo.

Dessa forma, nos itens (i) e (ii), buscamos identificar quem são as autoras do GT 23, se há maioria feminina na autoria, e a predominância da produção nas regiões sudeste e sul, encontradas por Márcia Ferreira, Georgina

Nunes e Márcia Klum (2013) permanecem. Procurando traçar relações possíveis entre essas duas séries de dados.

Antes de iniciar esse mergulho, consideramos que seja relevante apresentar alguns dados sobre a produção de forma geral no GT 23, expondo em números absolutos os trabalhos e pôsteres apresentados entre 2006-2017. Esses dados seguem na tabela a seguir.

Tabela 2.5 - Produção no GT 23 da ANPEd (2006-2017)

	<b>Trabalhos por Reunião ANPEd</b>	<b>Pôsteres</b>	<b>Total</b>
<b>2006</b>	12	4	16
<b>2007</b>	16	1	17
<b>2008</b>	11	3	14
<b>2009</b>	12	2	14
<b>2010</b>	15	2	17
<b>2011</b>	15	0	15
<b>2012</b>	17	3	20
<b>2013</b>	18	2	20
<b>2015</b>	26	2	28
<b>2017</b>	21	2	23
<b>Somatório</b>	<b>163</b>	<b>21</b>	<b>184</b>

Fonte: Elaboração própria.

Essa quantificação nos ajuda a perceber o fortalecimento do GT 23 ao longo do período, evidenciado através da ampliação do número de trabalhos apresentados, principalmente nos quatro últimos anos. O que pode demonstrar que as temáticas de gênero e sexualidades, assim como, o próprio GT, adquirem repercussão na área, funcionando como um espaço importante de interlocução das pesquisadoras.

A análise produzida nessa seção toma como inspiração o trabalho de Márcia Ferreira, Georgina Nunes e Márcia Klum (2013), assim propomos um diálogo com o levantamento produzido pelas autoras. Além desse dado comparativo, acreditamos que seja importante observar dentro do campo educacional e mais especificamente como num grupo de trabalho, destinado a debater a diversidade de gênero e as sexualidades, como essa diversidade se manifesta. Margareth Rago (1998), afirmou que foi também a partir da entrada das mulheres nas universidades que a pesquisa sobre as mulheres e futuramente, sobre gênero expandiu. Assim, na medida em que a presença masculina cresce no GT 23, os trabalhos acerca das masculinidades também se

ampliam? Se essa ampliação ocorre, como ela se exerce? Sobre que olhares, temáticas, escreve-se sobre o masculino? E as escritas sobre o feminino? Continuam versando em sua maioria sobre a identidade docente? Ou buscam novos contornos? E dialogam sobre outras problemáticas? Entretanto, essas questões ficam para a próxima seção desse capítulo. Nessa trataremos apenas dos dados descritivos, mas elas são parte desse processo de análise.

Quanto às instituições, nosso objetivo está em perceber como se dá a inserção das pesquisadoras, entre setores públicos e privados. Assim, essa categoria está inscrita da seguinte forma: Universidades e Institutos públicos/ Universidades e Institutos privados; e, escolas públicas/ escolas privadas; sendo essas categorias atribuídas trabalhos em que suas pesquisadoras evidenciam sua filiação a essas instituições.

Essas categorias são cumulativas, ou seja, caso um trabalho possua uma autora mulher e um homem, esse trabalho contará duas vezes quanto à autoria por gênero, o mesmo critério vale, caso o trabalho seja escrito por duas mulheres; também, vale para os itens referentes as regiões das pesquisadoras, as instituições de pesquisa e, para as metodologias. Esse levantamento de dados segue no Quadro 6.

Tabela 2.6 - Levantamento de Dados Descritivos do GT 23 da ANPEd (2006 a 2017)

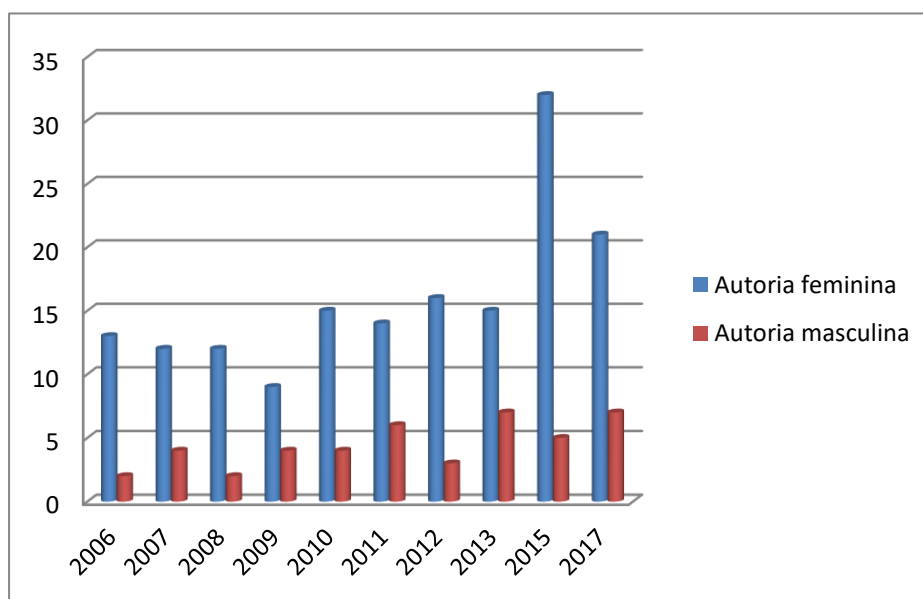
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
<b>GÊNERO POR AUTORIA</b>	Autoras	13	12	12	9	15	14	16	15	32	21	159
	Autores	2	4	2	4	4	6	3	7	5	7	44
	Não identificado	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>37</b>	<b>29</b>	<b>205</b>
<b>INSTITUIÇÃO DE PESQUISA</b>	Universidades/Institutos públicos	11	14	15	11	19	18	18	19	28	26	179
	Universidades/Institutos privados	2	2	2	1	1	3	1	2	7	4	25
	Escola pública	0	0	1	0	0	0	0	1	2	2	6
	Escola privada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>210</b>
<b>REGIÃO DAS PESQUISADORAS</b>	Região Norte	0	1	0	0	2	2	0	1	1	7	14
	Região Nordeste	0	0	6	1	0	0	1	1	7	2	18
	Região Centro-oeste	2	1	0	2	1	2	0	1	2	3	14
	Região Sudeste	8	9	6	6	6	9	12	6	11	7	80
	Região Sul	3	5	6	3	11	8	6	13	17	11	83
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>30</b>	<b>209</b>

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Quadro 6, trazem considerações importantes para analisarmos especificidades da produção de pesquisa no grupo de trabalho. Dito isto, consideramos interessante iniciar essa discussão partindo dos dados sobre as instituições de pesquisa.

Sobre a autoria dos trabalhos, a construção do GT 23, reafirma o indicativo de que a escrita dos trabalhos sobre os gêneros e sexualidades são de maioria feminina. Com destaque para as duas últimas edições da ANPEd, em que a quantidade de autoras dobra em relação as edições anteriores, com 32 e 21, trabalhos de autoria feminina nas reuniões de 2015 e 2017 respectivamente. Há também um aumento quanto a autoria masculina ultrapassando a média de 4,5 autores, nos anos 2013 e 2017, o que indica que o número de autores homens cresce no GT 23, e que esse crescimento não está associado a uma diminuição da autoria feminina, ao contrário, ambas as autorias crescem em conjunto, evidenciando a ampliação do próprio grupo de trabalho, ao longo desses 10 anos. Essa ampliação pode ser identificada no gráfico a seguir:

Gráfico 2.1 - Gênero das autoras GT23 por Reunião Anual da ANPEd



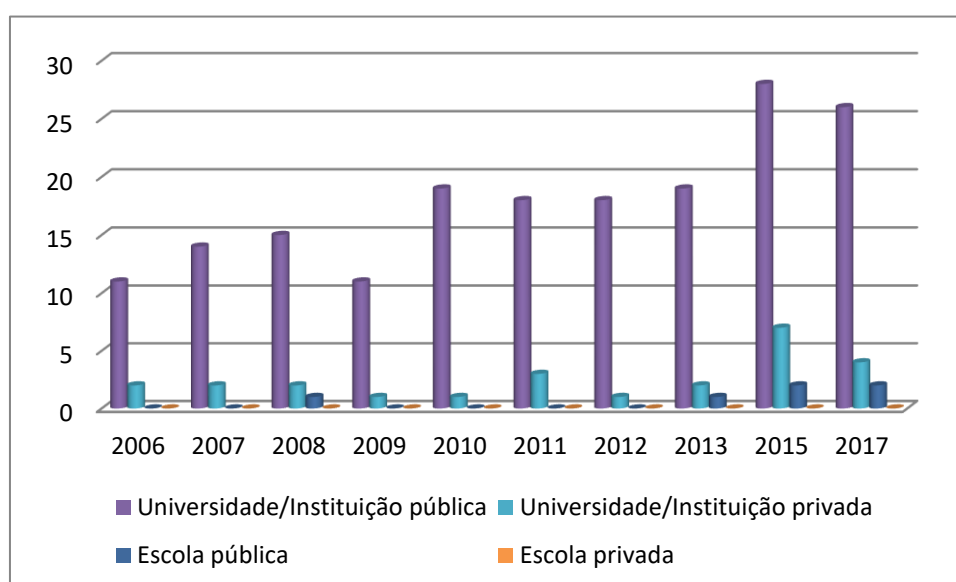
Fonte: Elaboração própria.

Sobre as instituições de pesquisa, um ponto a ser levantado é a força das universidades e institutos públicos, somando 179 trabalhos. Esse quantitativo evidencia a importância das universidades na produção acadêmica, como também deve ser lido como parte de uma estrutura maior. Pois, a maioria dos grupos de pesquisa e estudos estão inseridos nas universidades públicas, assim como, as principais pesquisadoras da área, o que facilita a entrada de recursos e

financiamentos de pesquisa. Devem ser consideradas também, as inserções de estudantes de pós-graduação, também associados a grupos e muitas vezes com apoios de instituições de fomento que possibilitam a sua circulação em espaços de divulgação da pesquisa.

Em segundo lugar, aparecem as universidades e instituições privadas com 25 trabalhos apresentados no GT 23; e, apenas 6 trabalhos oriundos de escolas públicas. Não foram encontradas pesquisadoras associadas a escolas privadas. Esses dados evidenciam o quanto a produção de pesquisa está atrelada as instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa. Além disso, abrem espaço para refletirmos sobre o distanciamento da pesquisa com a escola, pois do total de 210 trabalhos apresentados, apenas 6, são de profissionais de escolas. Esses dados podem ser identificados no gráfico abaixo:

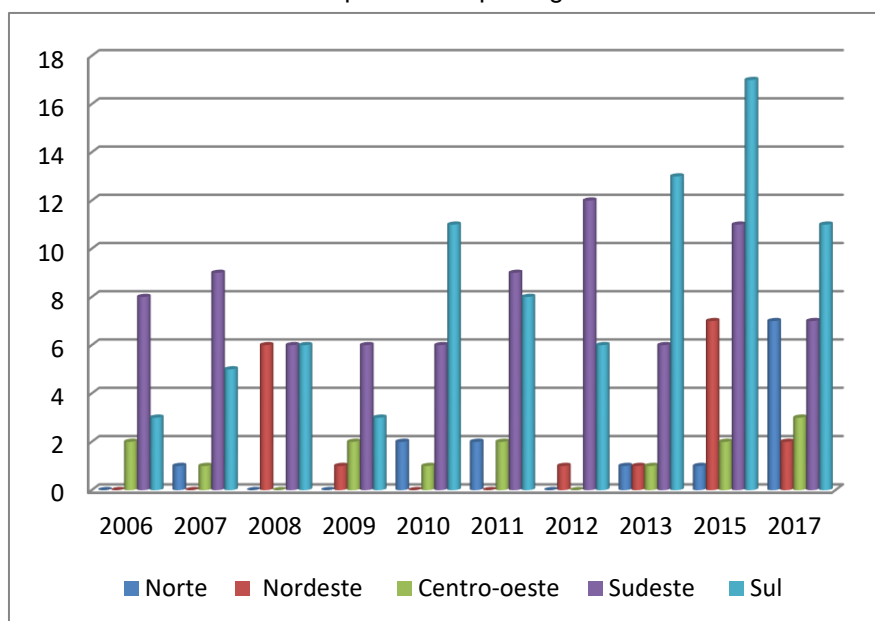
Gráfico 2.2 - Filiação institucional das pesquisadoras no GT 23



Fonte: Elaboração própria.

Quanto a região das pesquisadoras, os trabalhos apresentados ao longo da primeira década do GT 23, apontam para a predominância das regiões sul e sudeste, como podemos observar no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 2.3 - Trabalhos publicados por região do Brasil no GT 23



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 2 revela que a produção seguiu ciclos de maior concentração dos trabalhos dividindo-se entre as regiões sudeste e sul, tendo nas edições de 2006, 2007, 2009 e 2012 uma liderança expressiva da região sudeste. Enquanto nos anos de 2008 e 2011, há uma equivalência no número de trabalhos entre essas duas regiões. Já nos anos de 2010, 2013, 2015 e 2017, observamos que a produção da região sul aumentou, ultrapassando a produção no sudeste.

Essa predominância das regiões sudeste e sul já fora identificada na análise produzida por Claudia M. Ribeiro e Constantina Xavier em 2015. E, também o trabalho das autoras investigou outro recorte do GT 23, da sua constituição como grupo de estudos em 2003, até a reunião de 2013. Outro trabalho que identifica a liderança do sudeste e do sul na produção foi o levantamento produzido por Cláudia Vianna em 2012, quando a autora pesquisou a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais. Em sua revisão, identificou que:

As regiões sudeste, com 28 produções (22 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado), e sul, com 13 (11 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado), destacam-se na orientação de dissertações e teses em relação às demais: região nordeste, com 7 (5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado); região norte, com 5 (todas elas dissertações de mestrado); e centro-oeste, com 2 (uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado). (Cláudia VIANNA, 2012, p. 129).

Claudia Vianna partiu de um levantamento anterior coletivo da produção entre 1990 a 2006 que contatou o “avanço da produção acadêmica que relaciona gênero, sexualidade e educação formal, indicados pela base de dados



Win-isis, com 1.213 títulos”. (Claudia VIANNA, 2012, p. 128). Com esses dados, a professora organizou nova pesquisa para os anos de 2007 a 2009. Apesar das análises não trazerem um mergulho sobre a mesma base de dados, os achados desta pesquisa apontam a predominância das regiões sudeste e sul na produção de gênero e sexualidade no país.

Quanto as demais regiões, é perceptível que a presença de pesquisadoras das regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil é reduzida quando comparada as regiões sudeste e sul. Porém, mesmo entre essas três regiões existem diferentes nuances na participação nesses anos de GT 23. A região norte teve a menor participação ao longo nesse recorte, tendo em 2017 sua participação mais expressiva. Esse crescimento pode ser lido associado em conjunto com a realização da 38ª Reunião da ANPEd ter ocorrido em São Luiz do Maranhão, possibilitando uma participação mais efetiva das pesquisadoras da região norte do país. Dessas três regiões, o centro-oeste apresenta uma frequência mais constante e com poucas variações nesse período. Também teve uma ampliação na sua participação na 38ª Reunião da ANPEd.

A região nordeste, apresenta uma participação oscilante, tendo, nos anos de 2008 e 2015 um grande aumento da sua representatividade. Sendo que em 2008, contou com a mesma quantidade de pesquisadoras apresentando trabalhos das regiões sudeste e sul em 2008, demonstrando um crescimento do número de trabalhos. Porém, se utilizarmos os anos de 2006, 2007 e 2010 como referência, a mesma região não teve nenhum trabalho. Essa diferença na participação sinaliza para uma presença inconstante de pesquisadoras da região no GT 23. Este dado não pode ser lido de forma isolada, sendo assim, devemos questionar que indícios podem contribuir para condições tão disparees nessa presença.

Consta no site do Ministério da Educação<sup>15</sup> que o número de vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais no Brasil expandiu mais de 100% entre 2002 e 2015.

O crescimento foi impulsionado pelas regiões Norte e Nordeste, com alta de 148,3% e 128,5%, respectivamente. Em relação a 2001, o Nordeste ultrapassou a região Sul para se consolidar na segunda região em número de estudantes de ensino superior, com 19,2% do total de matrículas. Foi no censo de 2008 que o Nordeste apresentou maior número de matrículas que o Sul. (G1, São Paulo, 2011).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/11/norte-e-nordeste-tem-maiores-altas-de-matriculas-na-educacao-superior.html>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

Apesar desses dados serem referentes as taxas de crescimento do ensino superior em cursos de graduação, esta ampliação pode ser considerada como um possível indicativo para o aumento da participação de pesquisadoras oriundas destas regiões. Ainda assim, sua presença se revela oscilante durante a década do GT 23, porém, devemos considerar alguns fatores: (i) a expansão das vagas de graduação, são indicativos da valorização da produção do conhecimento nessas regiões e da ampliação do acesso as universidades; (ii) iniciado o movimento de ampliação do ensino superior, espera-se que leve algum tempo para este reverberar também no aumento de programas de pós-graduação nas universidades; (iii) além dos padrões de crescimento universitário e de pós-graduação também se faz necessário um exame dos grupos de pesquisa e estudos existentes nestas regiões, para que seja avaliada a presença da temática nesses espaços.

Outro ponto a ser considerado é a diferença presente entre as regiões aponta o quanto fatores e questões sociais, políticas e econômicas que operam em mecanismos estruturantes de desigualdades sociais, afetam também a produção de pesquisa dessas pesquisadoras. Esses fatores em convergência – autoria, instituições de pesquisa e regiões das pesquisadoras – evidenciam o quanto a produção científica e acadêmica no Brasil ainda está ancorada nas grandes regiões de poder econômico e social. Sul e sudeste representam as regiões que concentram o maior número de universidades públicas do país, o que justifica a sua predominância.

Outro fator avaliado é o fato de que até 2010, as reuniões anuais da ANPEd eram realizadas em Caxambu/MG. Sendo assim, pesquisadoras que estavam situadas em regiões mais distantes do país, no que podemos denominar como “Brasil mais profundo”, possuíam maiores dificuldades para participar, considerando fatores como: distância e custo. Essa justificativa a partir da observação do Gráfico 2, mostrando um aumento da participação de pesquisadoras de outras regiões, a partir de 2011, ou seja, quando a ANPEd passa a circular por diferentes regiões do país. Uma evidencia mais palpável é a Reunião da ANPEd de 2017, no Maranhão que contou com o maior número da série dos 10 anos do GT 23 de pesquisadoras da região norte.

Sobre a participação feminina, esse dado reafirma as discussões anteriores de Margareth Rago (1998); Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007); Joana Maira Pedro (2005), ao abordarem como o campo dos estudos de gênero está atrelado a história das mulheres e as lutas feministas. As autoras destacam a entrada das mulheres para o espaço acadêmico como um grande momento de expansão dos debates e alargamento dos temas acerca do

universo feminino. Em concordância com essas autoras, a forte presença feminina no GT 23, aponta o quanto as pesquisadoras reafirmam a importância de novas escritas e leituras, acerca da educação e das relações de gênero.

Mesmo em números menores, nota-se um aumento da presença masculina. Esta pode ser lida dentro dos quadros do crescimento e consolidação da temática da sexualidade e das homossexualidades na educação. Assim como nos movimentos de mulheres, a entrada de autores homossexuais para as universidades possibilitou que seus temas, histórias e experiências fossem contadas sobre a sua ótica. Pensando a pesquisa como parte das experiências e dos processos de constituição, Fernando Seffner situa a discussão das masculinidades.

(...) minha inserção de pesquisa numa linha teórica de caráter pós-estruturalista e meu convívio com estudiosas feministas e da teoria queer ajudam a produzir certa ansiedade que se traduz em indagações do tipo: o que é que efetivamente estou fazendo para transformar o mundo? Escrever artigos que analisem o poder e a norma e que denunciem situações de abuso é para mim suficiente como ação transformadora? Ainda quero “mudar o capitalismo”? Estou me transformando em um sujeito acomodado mesmo, tal como denunciam por vezes os mais jovens? Que conexões existem entre projetos pessoais de transformação e projetos de mudança social? Não vou multiplicar dúvidas existenciais e relatos da vida pessoal, apenas quero com o exposto assinalar que minha preocupação com a noção de resistência tem caráter existencial, além de envolvimento teórico e conceitual (Fernando SEFFNER, 2009, p. 46)

Fernando Seffner transforma e utiliza sua escrita para pensar seu próprio processo como pesquisador, fazendo isso, abre caminhos que conduzem sua produção entre as masculinidades e as produções existentes entre elas e a partir delas. Indica ainda que esta reflexão foi possível a partir do convívio com pesquisadoras feministas e pelas suas incursões teóricas em referenciais pós-estruturalistas e queer. Dessa forma, o processo levantado a partir da experiência de Fernando Seffner pode trazer possibilidades para pensarmos o crescimento de autores homens no GT 23, bem como da expansão dos estudos acerca das masculinidades. Entretanto, esta é a trajetória de um autor e não significa que este seja o caminho dos demais, porém abre indícios de problematizações entre experiência, produção e pesquisa acadêmica.

Sendo assim, a investigação dos dados descritivos desse período de 2006 a 2017, que marca essa primeira década de GT 23, nos conta que esse é um espaço marcado pela trajetória dos estudos de gênero e sexualidades, ou seja, no GT 23 temos o desenho do campo a partir das temáticas. E, constituindo-se como um espaço de trocas, abrindo um horizonte de crescimento e consolidação a partir da ampliação do número de pesquisadoras envolvidas nos últimos anos, e na ampliação de debates entre regiões do país.

Possibilitando diálogos, trocas e construções de novas relações entre os saberes.

### 2.2.1

#### **Descobrimos a produção do GT 23 da ANPEd**

A escrita desse capítulo foi feita ao longo de muitas etapas e por alguns momentos se revelou bastante desafiante em função da diversidade de temáticas abordadas dentro do grupo de trabalho, o que por um lado, aponta para um espaço de múltiplas vozes, com diferentes facetas e possibilidades de pensar os gêneros e as sexualidades.

Por outro, constitui-se num desafio para a construção de um levantamento que tenta sistematizar a produção, sendo assim, a riqueza do GT 23 – a diversidade –, transformou-se num desafio para a escrita da sua radiografia. Nossa aposta, depois de algumas idas e vindas pensando na melhor forma, foi recortar essa análise em três momentos: (a) levantamento de dados descritivos, sistematizado no quadro 6; (b) produção do GT 23, interpretação das temáticas e abordagens da educação, organizada no quadro 7; (c) pesquisas em educação, analisando especificamente os trabalhos que tratam do contexto educacional, identificando principais sujeitas e objetos, que será exposto no quadro 8, no próximo tópico desse capítulo.

Identificamos a investigação já citada de Claudia Ribeiro e Constantina Xavier Filha (2015) sobre GT 23. As autoras seguiram por caminhos analíticos distintos: (i) optam por fazer uma reflexão sobre os temas e as abordagens conceituais dos trabalhos, não produzindo categoriais que possibilitassem um exame quantitativo da produção do grupo de trabalho; (ii) o recorte temporal, pois as pesquisadoras iniciam a análise no momento de construção do grupo de estudos, passando por sua transformação em grupo de trabalho até 2013, quando finalizam sua amostra. Sobre o GT 23 nesse período as autoras pontuam:

Na utilização das várias possibilidades metodológicas, foram elaboradas outras maneiras de utilizar fontes e estratégias de pesquisa, com vistas a estimular a criatividade e a recriar as técnicas de pesquisa convencionais. Esta opção se deu devido à articulação com as teorizações escolhidas. Em sua grande maioria, as abordagens teóricas dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos no GT podem ser descritas como pós-críticas (Claudia RIBEIRO; Constantina XAVIER FILHA, 2015, p. 14).

Apesar de nomearem as possibilidades metodológicas inscritas nos trabalhos, as autoras não apresentam uma discussão das categorias como fora proposto neste item. Porém, sinalizam o quanto os trabalhos se constituem de forma diversa e com olhares que impulsionam novas formas de construir pesquisa acadêmica. Entre diferenças, encontramos convergências entre os exames, a saber: (1) identificação do GT 23 como um espaço marcado pela pluralidade; (2) a diversidade de referenciais teóricos-metodológicos acerca dos temas de gênero e sexualidades; (3) a problematização das relações de gênero e as sexualidades em diferentes espaços e instâncias sociais e culturais, tais como: família e escola, redes sociais, masculinidades e esportes, produções cinematográficas e análises de revistas e, discursos sobre diferentes tipos de corpos. Contudo, entre as principais aproximações destacamos a identificação de temas que tangenciam as dimensões da educação escolar como: (a) análises de políticas públicas, seja numa perspectiva documental ou da aplicação; (b) formação docente, desde a discussão do ensino superior, as relações entre a escola e a formação continuada; e, (c) docência e a prática pedagógica, onde as autoras apresentam os trabalhos que produzem relatos sobre o contexto escolar.

Reconheço o esforço investigativo traçado pelas autoras e este tornou possível outra viagem analítica sobre a produção do grupo de trabalho. Antes de apresentar o levantamento produzido nessa etapa, considero relevante apresentar as categorias que me guiaram nessa pesquisa. A interpretação da produção foi construída da seguinte forma, primeiro uma análise geral dos trabalhos com a leitura de todos os resumos, com o objetivo de identificar os principais temas e as abordagens da educação.

As temáticas foram divididas entre as seguintes categorias, a saber: (i) *biologia e saúde*; (ii) *cultura e mídias*; (iii) *emoções*; (iv) *ética*; (v) *gênero*; (vi) *identidade*; (vii) *interseccionalidade*; (viii) *mulheres e feminilidades*; (ix) *masculinidades*; (x) *preconceitos e estereótipos*; (xi) *relações de trabalho*; (xii) *religião*; (xiii) *sexualidade*; (xiv) *violências*. Sobre as abordagens, elas também foram organizadas a partir das seguintes dimensões: (i) *avaliação e desempenho*; (ii) *cotidiano e cultura escolar*; (iii) *currículo e didática*; (iv) *direitos humanos*; (v) *formação docente*; (vi) *história da educação*; (vii) *mídias e tecnologias*; (viii) *movimentos sociais*; (ix) *narrativas e experiências de vida*; (x) *políticas públicas*. O resumo desse levantamento segue no Quadro 7, na próxima página.

Tabela 2.7 - Temas e abordagens na Educação no GT 23 da ANPEd (2006-2017)

		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
TEMÁTICAS GERAIS	Biologia e saúde	3	4	8	5	4	4	7	6	10	4	55
	Cultura e mídias	4	3	4	2	2	4	4	5	6	5	39
	Emoções	3	6	2	6	4	4	8	7	11	4	55
	Ética	3	1	1	2	1	4	8	9	9	13	51
	Gênero	8	14	9	9	12	8	10	12	23	17	122
	Identidade	7	6	3	6	5	4	5	6	6	9	57
	Interseccionalidade	1	0	2	0	2	3	2	2	1	3	16
	Mulheres / feminilidades	3	5	2	2	2	4	4	4	10	8	44
	Masculinidades	1	2	0	1	2	3	1	3	1	2	16
	Preconceito e estereótipos <sup>17</sup>	4	8	7	4	6	7	5	7	11	9	68
	Relações de trabalho	0	3	0	1	3	3	3	3	4	5	25
	Religião	0	0	0	1	1	0	3	0	3	5	13
	Sexualidade <sup>18</sup>	5	7	6	8	8	8	8	11	16	9	86
	Violências	2	0	0	1	0	2	7	4	6	0	22
ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO	Avaliação e Desempenho	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	Cotidiano e Cultura escolar	2	4	2	6	4	5	6	4	5	6	44
	Currículo e Didática	3	3	2	0	2	3	2	3	3	0	24
	Direitos Humanos	3	0	1	3	0	3	3	5	3	2	23
	Formação Docente	0	5	3	2	7	3	6	6	7	7	46
	História da Educação	2	1	3	1	5	0	1	1	4	3	21
	Mídias e tecnologias	4	4	3	2	2	2	3	4	4	4	32
	Movimentos Sociais	1	0	0	3	2	2	2	4	6	4	24
	Narrativas e experiências de vida	0	3	2	4	4	3	5	7	6	2	36
	Políticas Públicas	1	1	5	6	2	4	2	5	6	7	39

Fonte: Elaboração própria.

<sup>17</sup> O termo **homofobia** começa a surgir com destaque, aparecendo em múltiplos trabalhos a partir da reunião de 2009.<sup>18</sup> Em 2009 aparece o primeiro trabalho para debater vivências **trans** na escola, tanto na perspectiva das estudantes, como das professoras.

Para buscar uma interpretação possível do capítulo torna-se fundamental assumir que talvez essas categorias sejam frutos das minhas próprias indagações sobre o grupo de trabalho: quais são os temas mais recorrentes?

Queremos centrar as análises de como esses trabalham, apresentam as categorias de gênero e sexualidade? E, como dialogam com a área educacional? Talvez estas sejam nossas inquietações, ou seja, provavelmente, se fosse outra pesquisadora, seriam outras.

Assumindo esse lugar, acreditamos que podemos fazer algumas considerações a partir dessa primeira análise do GT 23, por ser um espaço de diálogos sobre a diversidade de gênero e as sexualidades, mesmo habitando as reuniões anuais da ANPEd, esse é um grupo que aceita trabalhos que tratam da educação nos sentidos mais amplos possíveis. O GT 23 é um espaço da diversidade. Os artigos variam desde análises históricas, sobre revistas femininas da década de 50, passando por: pesquisas em grupos gays; ensaios teóricos e análises documentais; vivências na terceira idade; críticas sobre abordagens de programas de TV; dentre outros temas. Assim, uma primeira consideração a ser levantada é que a diversidade se exerce não só enquanto, categoria analítica, como universo de pesquisas, transformando-se em campos, sujeitas e objetos variados.

Acreditamos que seja essencial expor como as categorias que compõem o Quadro 7, foram concebidas e utilizadas nessa investigação. Essa forma de categorização surge de uma experiência anterior de análise de textos jornalísticos<sup>19</sup>. Nesse trabalho, era investigado como as temáticas de gênero e sexualidades eram narradas em dois veículos midiáticos: Jornal O Globo e a Revista Nova Escola. Partindo dessa análise, tentamos identificar quais eram as temáticas mais trabalhadas no GT 23, ao longo da sua primeira década de existência.

Na categoria biologia e saúde, foram identificados os artigos que traziam questões ligadas à parte mais orgânica da sexualidade, como discussões sobre corpo, sistema sexual e reprodutor, saúde coletiva e individual, gravidez, métodos de contracepção e prevenção de doenças, DST's e AIDS, menstruação, masturbação feminina e masculina, saúde e envelhecimento. Em culturas e mídias, foram organizados os textos que abordam temas ligados à indústria cultural, cinema, revistas, jornais, redes sociais, brinquedos infantis, programas

---

<sup>19</sup> Raquel PINHO; Rachel PULCINO; Felipe BASTOS; Cenas de gênero e sexualidade: breve levantamento da Revista Nova Escola e do Jornal O Globo. Anais do: VIII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero. Realizado na cidade de Juiz de Fora, em novembro de 2016.

de televisão, personagens de literatura e livros. Em emoções, estão associados textos que falam de relacionamentos entre casais e famílias, afetos, autoestima, bem-estar, como também sentimentos de dor e tristeza, como processos de adoecimento emocional.

Em ética, foram incorporados trabalhos que traziam temas como: valores, diálogos, tabus, aborto, respeito, tolerância, cidadania, direitos sociais, justiça, liberdade sexual, solidariedade e aspectos morais. Identidade foi utilizada trazendo processos de construção identitária individual e coletivas. Em interseccionalidade, destacamos os trabalhos que fazem uma abordagem interseccional da sexualidade e/ou do gênero, com outras categorias como: deficiência, classe social, raça e etnia, religião, territorialidade, entre outras possibilidades. Mulheres e feminilidades foram atribuídas a textos que falam especificamente da construção da identidade feminina e das mulheres. A categoria masculinidades foi utilizada para trabalhos que abordam a experiência de ser homem na sociedade, relacionada a esportes, cultura, profissão, sexualidade e padrões culturais.

Preconceitos e estereótipos foram atribuídos a textos que falam sobre processos de discriminação em diferentes contextos educativos e sociais, sexismos, machismos e lgbtfobia. Relações de trabalho foram utilizadas para categorizar textos com a temática do trabalho como: profissão docente, disputas entre mulheres e homens nos cargos escolares, desigualdades no mercado de trabalho e trabalhos na esfera doméstica e informal. Religião foi atribuída a artigos que falam de experiências individuais e grupos religiosos. Violências estão associadas trabalhos sobre abuso sexual, assédio, agressões físicas, uso de drogas, criminalidades, e, práticas abusivas em diversos contextos.

O objetivo dessas categorias que, num primeiro momento era estabelecer as relações de pertencimento dos trabalhos aos grandes temas como religião, preconceito e discriminação, dentre outros. Porém, essas relações foram trazidas para esse levantamento com o propósito de observar se a produção do GT 23 traz essas categorias associadas e/ou de forma distinta. Dessa forma, um único trabalho pode ser analisado com mais de uma categoria.

Sobre as abordagens: avaliação e desempenho traz trabalhos sobre os processos avaliativos, fracasso escolar de meninas e meninos; cotidiano e cultura escolar, pesquisas sobre a rotina nas escolas, *habitus*, diferenças culturais e relações no espaço escolar; currículo e didática, processo de ensino-aprendizagem, livros didáticos, conhecimentos, questões culturais e saberes; direitos humanos, relações desiguais entre minorias socioculturais, direitos e



justiça na escola; formação docente, trabalhos sobre a docência, formação inicial e continuada, identidade docente e processos de profissionalização; história da educação, artigos com leituras historiográficas e análises sobre a docência e a escolarização no processo histórico; movimentos sócias, pesquisas sobre coletivos identitários e problematizações sobre as categorias que produzem as identidades coletivas ligadas a gênero e as sexualidades em diferentes contextos; mídias e tecnologias, trabalhos que envolvem a indústria cultural e as tecnologias em amplo espectro; narrativas e experiências de vida, trazem textos sobre vivências das sujeitas e processos de constituição; políticas públicas, aborda documentos oficiais, projetos educativos de governo e internacionais, relações entre políticas nas esferas macro e micro. Feita essa apresentação dos sentidos que essas categorias assumem, iniciamos uma conversa sobre esses dados.

### **2.2.2**

#### **Pesquisas sobre escola no GT 23 (2006-2017)**

Durante o processo identificamos que muitas das pesquisas apresentadas no GT 23 ao longo desses onze anos, tratavam da educação num sentido amplo, e mais ainda, por entender que somos construídos por processos de subjetivação. Por muitas vezes o espaço do GT 23 abrigava trabalhos que não tratavam diretamente da realidade da escola. Dessa forma, pensamos que para a finalização desse mergulho nesses primeiros onze anos do grupo seria interessante perceber do que se tratam as pesquisas sobre a escola.

Assim, nessa seção, apresentamos uma análise dos trabalhos que tem a escola como seu olhar de problematização dos gêneros e das sexualidades. Essa investigação foi realizada a partir de uma pré-seleção dos trabalhos, de cada ano, de maneira que foram considerados apenas os trabalhos que abordavam questões da escola. Artigos sobre formação docente, ensino superior, movimentos sociais, coletivos, indústria cultural, saúde na velhice, entre outros não foram considerados.

Tabela 2.8: Trabalhos sobre escola no GT 23 (2006-2017)

	Trabalhos por Reunião ANPEd	Trabalhos sobre escola
<b>2006</b>	12	9
<b>2007</b>	16	9
<b>2008</b>	11	6
<b>2009</b>	12	7
<b>2010</b>	15	7
<b>2011</b>	15	5
<b>2012</b>	17	10
<b>2013</b>	18	8
<b>2015</b>	26	9
<b>2017</b>	21	9
<b>Somatório</b>	<b>163</b>	<b>79</b>

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 3 mostra que ao longo dos onze anos do GT 23, 79 trabalhos trazem pesquisas sobre escola, o que representa quase metade dos trabalhos publicados nas reuniões anuais. Essa quantidade demonstra que a ANPEd é um espaço importante para divulgação de pesquisas, o que reforça a relevância de um estudo detalhado sobre os trabalhos apresentados no GT 23.

Apesar de não terem sido considerados para essa análise, vale destacar que há um grande número de trabalhos destinado a debater a formação docente e o ensino superior. Nesse processo, identificamos pesquisas que articulavam a formação e a escola, problematizando impactos e experiências desenvolvidas por graduandas de licenciaturas e pedagogias em escolas, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses trabalhos foram considerados nessa investigação, pois, faziam um diálogo entre a formação e a escola.

Após o recorte, utilizamos como ferramentas de análise os seguintes critérios para categorizar os trabalhos: (1) sujeitas e objetos; (2) metodologias; (3) campos de pesquisa. Essas categorias se desdobraram em subcategorias, tentando dar conta da diversidade de cenários e abordagens encontradas nos trabalhos. Seguindo a mesma lógica das categorizações anteriores, um trabalho pode ser identificado em duas categoriais, por exemplo, um artigo pode utilizar de duas metodologias, como observação e entrevistas, e possuir dois sujeitos de análises, professoras e estudantes. O resumo dessa investigação segue no *Quadro 8* na próxima página.

Tabela 2.9 - Sujeitas, métodos e campos de pesquisa no GT 23 da ANPEd (2006-2017)

		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
<b>SUJEITAS E OBJETOS</b>	Direção / coordenação	1	1	0	0	2	1	0	0	0	1	6
	Docentes	1	5	3	2	5	2	5	4	2	3	32
	Documentos <sup>20</sup> / análise teórica	4	2	4	2	4	3	3	4	5	4	35
	Estudantes	1	2	1	2	0	6	4	2	4	4	26
	Funcionárias da escola <sup>21</sup>	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Responsáveis	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
	Agentes não-escolares <sup>22</sup>	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4
<b>METODOLOGIAS</b>	Análise de documentos	4	1	4	1	3	3	2	2	2	4	26
	Ensaio teórico	4	0	0	3	1	0	0	1	3	3	15
	Entrevista	3	5	3	5	4	5	7	6	3	2	70
	Etnografia	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Grupo Focal	0	2	0	1	1	1	2	1	4	1	13
	Observação	0	3	2	2	1	2	2	0	1	1	14
	Pesquisa-ação	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	Questionário	0	1	0	1	1	0	1	1	2	1	8
<b>CAMPOS DE PESQUISA</b>	Educação infantil	1	2	1	1	1	0	1	1	2	1	11
	Ensino fundamental	1	3	3	2	1	1	3	2	2	2	20
	Ensino médio	0	0	2	0	1	0	1	1	2	1	8
	EJA	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	6
	Escola <sup>23</sup>	3	3	1	4	3	2	4	4	3	4	31
	Curso Normal	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fonte: Elaboração própria.

<sup>20</sup> Nessa categoria foram considerados trabalhos que analisam diferentes tipos de documentos destinados ou produzidos por/para a escola, como: documentos curriculares; políticas públicas e legislações; projetos de educacionais; materiais didáticos; registros escolares; produções de estudantes (provas, textos, escritos, fotografias, e entre outros); textos jornalísticos; filmes; músicas; literatura; e, etc.

<sup>21</sup> Foram consideradas sujeitas que atuam na escola como: auxiliares, inspetoras, cozinheiras, secretárias, faxineiras e demais profissionais.

<sup>22</sup> Esta categoria de análise foi construída para abarcar artigos que trazem sujeitas de análise que atuam no espaço escolar, porém que não são parte da equipe escolar formal como: docentes, coordenadores, diretores e demais gestores e funcionários. Assim, nesta categoria estão incluídos agentes integrados a coletivos, equipes de saúde, entre outros.

<sup>23</sup> Nessa categoria foram incluídos trabalhos de cunho teórico em sua maioria que trazem reflexões acerca da escola, porém não especificam um período ou fase do processo de escolarização.

Na categoria, sujeitas e objetos, está subdividida em sete subcategorias, a saber: direção e coordenação; docentes; documentos e análise teórica; estudantes; funcionárias da escola; responsáveis; e, sujeitas e agentes não-escolares. As categorias documentos e análise teórica (35); docentes (32); estudantes (26) foram as que possuíram maior número de trabalhos. Esse dado evidencia abordagens relativas às experiências, relatos e discussões sobre dos principais agentes que integram o cotidiano escolar, suas professoras e alunas, revelando os embates presentes na prática.

Em documentos e análises teóricas, a busca identificou muitos trabalhos sobre: livros didáticos, textos jornalísticos que traziam notícias referentes ao ambiente escolar e políticas públicas. As pesquisas com jornais e revistas como fontes, apontam que os processos educativos e suas tensões, principalmente os embates no campo da esfera política entre grupos conservadores e a presença/permanência dos debates de gênero e sexualidades na escola, foram alvo de muitas análises, principalmente nos últimos anos do GT 23. Esses trabalhos, na maioria das vezes combinavam diferentes sujeitas e metodologias, expondo a complexidade dos fenômenos educacionais e as diferentes forças que atuam nesses processos.

A análise ainda revelou que agentes não-escolares, responsáveis, funcionárias da escola, e equipes de gestão (diretoras e coordenações), são pouco utilizados como fontes e/ou sujeitas nas pesquisas apresentadas. Será que essas sujeitas não possuem informações e olhares interessantes sobre as identidades de gênero e as sexualidades no espaço escolar? Ou, nossa percepção do que são indivíduos “relevantes” para nos conduzir pistas sobre o cotidiano, currículo e outros temas da escola ainda não considera essas sujeitas como possíveis? Essas são questões que ficam em aberto, para futuras análises e talvez não possuam respostas claras e objetivas sobre como entendemos o ambiente escolar.

Na categoria, metodologias, uma ressalva deve ser feita, de todas as 79 pesquisas identificadas nesses onze anos do GT 23, apenas uma pesquisa trazia uma análise quantitativa, publicada no ano de 2017, trazendo uma análise sobre percepção de homofobia, construída a partir de uma pesquisa produzida pela FIPE, intitulada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada em 2009<sup>24</sup>. Talvez esse seja uma informação sobre o próprio grupo de

---

<sup>24</sup> BASTOS, Felipe. AS DISTÂNCIAS SOCIAIS ENTRE ESCOLA E SUJEITOS HOMOSSEXUAIS E SUA INTERFERÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE HOMOFOBIA. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_1171.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf)> . Acesso em: 08 jan. 2017.

trabalho, ou seja, pensar a diversidade de gênero e as sexualidades nos conduz a reflexão sobre processos de subjetivações que traduzem experiências singulares, logo, propor análises de larga escala, traçando perfis amplos pode parecer um desafio. Porém, devemos nos interrogar sobre o quanto podemos traçar problemáticas que nos conduzam a questões e problemas que passem também por investigações quantitativas.

Sobre as pesquisas qualitativas, a principal metodologia utilizada foi entrevista, sendo utilizada em 70 de 79 pesquisas. Seguido dos seguintes métodos, respectivamente: análise de documentos (26); ensaio teórico (15); observação (14); grupo focal (13); questionário (08); pesquisa-ação (02); e, etnografia (01). As metodologias de pesquisa-ação e etnográfica foram às menos utilizadas na produção do GT 23 nas dez edições da reunião nacional.

Outro ponto a ser destacado é a junção de metodologias, a maioria dos trabalhos utilizam de mais um tipo de método, isso significa que há um esforço por parte das pesquisadoras em produzir e tentar capturar as singularidades presentes nos diferentes processos analisados. Sobre as entrevistas, podemos pensar que esse é o principal recurso e, talvez o mais difundido entre as pesquisas no campo educacional como um todo.

Além disso, devemos nos interrogar até sobre outros fatores como: organização, infraestrutura e recursos financeiros. Métodos como, entrevistas e análises de documentos, podem ser construídos individualmente e com maior flexibilidade de tempo das sujeitas e pesquisadoras envolvidas. Por outro lado, um grupo focal, por exemplo, pode vir a demandar mais tempo e cuidados com as condições de organização. Questionários necessitam de recursos materiais, o que aumentam o custo da pesquisa e se pensarmos que a maioria das pesquisas apresentadas no GT 23 são frutos de trabalhos de pós-graduandas, muitas vezes essas pessoas não encontram recursos necessários para financiar esses instrumentos. Ou, pesquisas que necessitam de tempos de permanência maior no campo como: observação, etnografia, pesquisa-ação, podem se tornar difíceis, pois, em muitos casos a pós-graduação é feita conciliando estudo, pesquisa e trabalho, o que torna mais complexa a entrada e construção de uma agenda de campo. Enfim, inúmeras justificativas e questões podem influenciar na escolha da metodologia, porém esses fatores também devem ser considerados ao analisarmos os trabalhos, apesar de muitas vezes o espaço acadêmico não reconhecer esses condicionantes do processo. Para, além disso, fica o dado sobre as pesquisas produzidas até então, e uma reflexão sobre como

podemos auxiliar na promoção de outras perspectivas metodológicas qualitativas e quantitativas.

Na categoria campos de pesquisa fora identificado que a maioria dos trabalhos abordam a escola em sentido amplo, ou seja, trazem reflexões sobre a realidade escolar sem especificar o segmento do ensino. Essa subcategoria, escola (31) foi utilizada em muitas análises que usavam de metodologias como: análises de documentos e ensaios teóricos. Já, pesquisas que especificam o segmento empreendido na pesquisa, encontramos os seguintes dados: ensino fundamental (20), educação infantil (11), ensino médio (08), EJA (06) e curso normal (01).

Isso aponta que o ensino fundamental como o principal lócus de análise. Podemos atribuir esse dado a dois aspectos diferentes: (i) o ensino fundamental é o maior seguimento da educação básica, ocupando maior tempo da vida escolar das estudantes, logo, perpassa as principais mudanças e experiências das sujeitas, transformações essas que podem vir a ser grandes mobilizadoras quando falamos sobre a convivência e possibilidades de existência da diversidade de gênero e das sexualidades no ambiente escolar; (ii) o ensino fundamental, também abarca as professoras do primeiro segmento, generalistas, com formação em pedagogia, como as especialistas, formadas nas licenciaturas, o que representa uma multiplicidade de olhares e sentidos sobre ser professora e professor no processo educacional, e também, sobre a percepção e discussão das temáticas de gênero e sexualidades na prática pedagógica. Esses dois fatores combinados nos remetem e endossam os dados referentes as principais sujeitas das pesquisas (docentes e estudantes), porém ele não deve ser o único argumento a ser considerado, podem coincidir outras questões somadas a esses fatores.

Na sequência, encontramos os trabalhos destinados a pensar a educação infantil e o ensino médio, muitas vezes com problemáticas e perspectivas distintas. Os trabalhos sobre educação infantil falam em sua maioria de questões ligadas a estereótipos como: brincadeiras, uso de banheiros e separações entre meninas e meninos no cotidiano da creche. Também localizamos trabalhos sobre ser professor homem na educação infantil e como a masculinidade é vista nessa fase do desenvolvimento da criança. Sobre o ensino médio e EJA muitos trabalhos abordam temas referentes a situações de preconceitos e discriminação, principalmente ligados a lgbtfobia, diferentes formas de violências. Também foram identificadas temáticas sobre a experiência

de sujeitas homossexuais e *trans* na escola, não estando necessariamente envolvidas a questões de preconceitos.

### 2.2.3

#### **A produção de gênero e sexualidade no GT 23: o que os trabalhos nos contam?**

Análise da primeira metade da produção evidenciou que a maioria da produção aborda os seguintes temas: história da educação e formação de professores, com trabalhos sobre a identidade docente; direitos humanos, com a construção da feminilidade em meio a desafios impostos pelas desigualdades sociais; narrativas e experiências, com textos sobre o formar-se mulher, considerando processos de subjetivação múltiplos.

Além dessas abordagens, os gêneros foram analisados na prática escolar, com produções sobre as diferenças que marcam as vivências de meninas e meninos de modos estereotipados, principalmente investigando as rotinas produzidas na educação infantil e no ensino fundamental I, trazendo críticas a práticas com influência higiênica<sup>25</sup> da infância. Nesses casos o gênero surgia em associação com as categorias: corpo e saúde, estereótipos e preconceitos.

Enquanto a sexualidade fora menos abordada, comparando com a temática de gênero, sendo evocada na maioria das vezes associada a homossexualidades, foram poucos os trabalhos que problematizavam as heterossexualidades. Esse tema fora exposto na maioria das vezes associado às questões da escola, expondo situações de preconceitos e estereótipos existentes no cotidiano e nas culturas escolares. Outra abordagem foi sua presença e possibilidades educativas dentro dos coletivos identitários, com trabalhos trazendo experiências dos movimentos sociais LGBT.

Um dado interessante acerca dos artigos que abordam as temáticas de gênero e sexualidades é referente ao gênero das autoras. Entre os textos, dos primeiros três anos do GT 23, nota-se que a temática da sexualidade é mais debatida pelos homens, enquanto as mulheres percorrem a discussão sobre os processos de construção da identidade feminina na maioria dos textos. Já, a produção sobre sexualidade escrita por homens, tem em sua maioria trabalhos

---

<sup>25</sup> O termo faz referência a uma visão da sexualidade orientada pela perspectiva medicalizada. Ou seja, o olhar sobre o sexo e sobre as práticas que envolvem a vivência dos corpos é pautado no sentido biologizante, com poucas problematizações acerca dos aspectos culturais, sociais e emocionais que envolvem a percepção do corpo, dos gêneros e das sexualidades.

que problematizam vivências homossexuais, seja na escola e na formação de professores. Sendo o GT 23, um espaço de discussão de “*Educação, Gênero e Sexualidade*”, falar de si, sobre si, a partir de experiências de diferentes sujeitas de pesquisa, emergem vivências antes silenciadas durante a trajetória escolar, por indivíduos masculinidades fora do padrão. Dessa forma, a produção surge como um espaço de reescrita de trajetórias possíveis dentro do contexto educacional.

A análise da produção mostrou que nos anos de 2009 e 2010 há um aumento de textos que articulam as categorias de gênero e sexualidade, evidenciando uma maior apropriação desses conceitos e referenciais. Ampliam-se também as investigações acerca das experiências homossexuais no espaço escolar, e em 2009, fora encontrado o primeiro trabalho específico para debater vivências *trans* na escola, abordando a questão do uso do nome próprio.

A produção da segunda fase desse período (2011-2017) expõe uma mudança nas relações entre as principais temáticas e abordagens presentes nos trabalhos. Primeira diferença há um aumento no número de trabalhos que relacionam as temáticas entendendo que gênero e sexualidade são categorias que se atravessam na construção das subjetividades.

Subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam as práticas de si que têm nos discursos e na relação de saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas. (Anderson FERRARI, 2010, p. 9).

Em meio a esses processos as análises apresentadas no GT 23 nesse período traduzem os movimentos de continuidades e descontinuidades que constituem as sujeitas, através das narrativas percorridas entre os gêneros e as sexualidades. Ou seja, as pesquisas reafirmam esse lugar de formação e produção das identidades, demarcando que essas categorias – gênero e sexualidade – estão entre pequenas fronteiras que se atravessam simultaneamente.

Outra mudança significativa é o crescimento de temáticas como: ética, emoções, interseccionalidade, masculinidades, religião e violências. Esses temas surgem associados a questões relacionadas ao cotidiano escolar, a produção de identidades múltiplas, evidenciando diferentes questões sobre as categorias de gênero e sexualidade.

Nos anos de 2015 e 2017, últimas edições da ANPEd nacional, nota-se um aumento considerável dos trabalhos que abordam discussões girando



entorno de temas como: justiça; liberdade; laicidade do Estado; desigualdades de gênero; tensões entre religião e diálogo com a diferença. Esses temas surgem constantemente associados ao debate sobre políticas públicas para a educação, expondo a atualidade da produção e sua inquietação em problematizar as questões que impactam o campo dos estudos de gênero e sexualidades no tempo presente. Nessa mesma linha, em 2017, dois conceitos ocupam destaque nos trabalhos, o conceito de pânico moral e ideologia de gênero, sendo utilizados para discutir as tensões entre grupos conservadores cristãos e grupos de ordem progressista, na sociedade como um todo e na formulação de políticas para a educação<sup>26</sup>.

O crescimento de trabalhos sobre a temática religiosa evidencia que essa é uma questão do nosso tempo. Além de ser simbólica e uma ação de resistência, pois num momento com tamanhas ameaças a permanência da temática nas escolas. Sobre o momento atual Jimena Furlani (2015) explica:

O descontentamento com o governo federal, somado à convergência de inúmeras críticas e análise conjunturais, em vários campos, como economia, política e educação, favoreceu o surgimento e a união de forças conservadoras e tradicionais contra as políticas de igualdade, respeito às diferenças, direitos humanos e políticas afirmativas. Penso que a questão é muito mais complexa do que parece.

Dessa forma, nas abordagens, foi identificado um crescimento da interlocução com áreas como: políticas públicas, direitos humanos e formação docente. O campo do cotidiano e cultura escolar continua com grande número de trabalhos, demarcando um lugar de pesquisa central nas investigações acerca das identidades de gênero e sexuais na escola. Analisando a produção da ANPEd entre 2006-2017, o cotidiano emerge como espaço de problematização das normas, vivências, construção e desconstrução de significados e padrões generificados.

A partir de uma perspectiva menos normatizadora e mais plural, a escola é vista como um espaço de vivência de todo o tipo de aprendizagem que os estudantes obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados e socializados (Marcelo ANDRADE, 2009a, p. 43).

É nesse caminho entre questionamentos e construindo resistências, sejam elas através das estudantes ou por parte das professoras que as

<sup>26</sup> LISBOA, Carolina. *Os Efeitos do Pânico Moral sobre o Movimento Feminista: ecos em direção à agenda conservadora*; CASTRO, Roney Polato. *Pedagogias Religiosas No Combate À "ideologia De Gênero": Efeitos De Saber-Poder-Verdade*; GOETTEMNS, Lislaine; SCHWENGBER, Maria Simone; WISNIEWSKI, Rudião; *As Diversidades Sexuais Na Escola: (In)Junções Discursivas Entre A Religião E O Estado Laico*; MOREIRA, Jasmine. *Impactos Da 'Ideologia De Gênero' Na Geração De Políticas Educacionais Para A População Lgbt*. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=26](http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=26)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

pesquisas expostas no GT 23 assinalam uma compreensão do cotidiano escolar, como lugar de produção e desconstrução de culturas. Porém, as pesquisadoras não deixam de expor os desafios postos a diversidade no ambiente escolar.

Temas como preconceitos, discriminações, reprodução de estereótipos sociais, são fortemente presentes na produção, principalmente no que diz respeito a lgbtfobia e homofobia. Autores como Rogério Junqueira e Daniel Borrillo são principais referenciais utilizados para debater os preconceitos ligados as identidades LGBT na escola. A partir de 2012, o conceito de pedagogia do armário de Rogério Junqueira ganha maior destaque nos textos. A maioria dos artigos apresentados no GT 23 utiliza a terminologia homofobia, o termo lgbtfobia começa a ganhar espaço no ano de 2015, expondo uma reflexão do campo sobre o próprio conceito da homofobia, o trabalho apresentado por Maria Cristina Cavaleiro e Cláudia Vianna, *LGBTFOBIA na Escola: relatos de garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais*, marca essa reflexão que representa uma discussão sobre a visibilidade de outras identidades, fora o gay masculino, dentro dos movimentos LGBT.

Os trabalhos em sua maioria assinalam a dificuldade de coexistir, marcado por práticas que normatizam as regras e as relações entre os gêneros, instituindo-se no cotidiano e penetrando diferentes áreas do ambiente escolar.

A pedagogia do armário interpela a todos(as). Ora, o 'armário', esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e pela qual somos afetados(as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Entretanto, a análise da produção mostrou que apesar desses mecanismos regulatórios, controle e silenciamentos das diferenças, podemos encontrar diferentes corpos, sujeitas e relações habitando o espaço da escola. Esses trabalhos evidenciam conquistas e expõe que há possibilidades de resistir aos dispositivos de regulação das sexualidades e dos gêneros.

Outro ponto a ser assinalado sobre a visibilidade de identidades LGBT é a ampliação de trabalhos sobre sujeitas trans. A reunião de 2009, trouxe a primeira pesquisa destinada a debater o tema da transexualidade na escola, o texto trazia uma reflexão sobre uma proibição do uso do nome social para

travestis e transexuais na escola<sup>27</sup>. Além desse trabalho, foram publicados mais 5 trabalhos abordando questões relacionadas as identidades trans com as seguintes problematizações: estigma e preconceito na escola; professoras travestis e transexuais, entre seus processos de escolarização e os desafios impostos pela docência para essas sujeitas; uma reflexão sobre as pesquisas sobre trans no espaço escolar; e, uma análise combinando uma figura pública da internet Inês Brasil, com os conceitos de pânico moral e ideologia de gênero pra pensar os desafios da atualidade na educação. Mais uma vez, a diversidade de abordagens marca a produção do GT 23, proporcionando diferentes análises a respeito das vivências e possibilidades de coexistir no espaço educacional para essas indivíduos.

Ainda sobre a categoria preconceitos e estereótipos é preciso fazer uma ressalva, foram encontrados pouquíssimos trabalhos sobre práticas machistas e sexistas na escola, principalmente no ensino fundamental e médio. As pesquisas em sua maioria quando abordam a temática estão trazendo reflexões sobre o universo da educação infantil, normalmente apresentando denúncias sobre a divisão generificada dos espaços. Essa lacuna abre a possibilidade de nos interrogarmos sobre a visibilidade e até a aceitação que constrangimentos, silenciamentos e insinuações de ordem machista e sexista perpassam por nós no cotidiano.

Entendemos sexismo como a categorização de papéis de gênero, na qual são atribuídas certas atitudes para homens enquanto são atribuídas outras atitudes para mulheres. Entendemos machismo como uma discriminação em relação à mulher, na qual atitudes reiteradas de desvalorização e inferiorização contribuem para a subalternidade da identidade feminina, o que significa a exclusão dessa identidade de certos espaços sociais (Rachel PULCINO; Raquel PINHO; Marcelo ANDRADE, 2014, p. 138-139).

Enquanto pesquisadoras assistindo atividades e cenas do cotidiano das escolas, o que nos impede de enxergar essas práticas? Se entendemos que as categorias de gênero e sexualidade emergem constantemente imbricadas umas às outras, como observamos práticas preconceituosas na esteira da sexualidade e não conseguimos identificar aquelas que estereotipam e reduzem os gêneros?

Outro destaque são os trabalhos sobre masculinidades, também no ano de 2009 surge o primeiro trabalho que nomeia a masculinidade<sup>28</sup>, sem fazer uma associação a homens gays. Esse trabalho traz uma reflexão sobre os critérios da

<sup>27</sup> CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_23.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_23.html)>. Acesso em 13 jan. 2017.

<sup>28</sup> BANDEIRA, Gustavo Andrade. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. 2017.

produção da masculina relacionada ao esporte, no caso o futebol. E, em 2010, temos um artigo que discute a presença masculina na dança<sup>29</sup>, problematizando as relações de preconceitos e os estereótipos que associam a dança, no caso dos homens, a sexualidade não hegemônica.

Apesar desses dois trabalhos não possuírem relação direta com o espaço escolar, consideramos importante destacar a relevância de se pensar a produção das masculinidades. Esses dois contextos, futebol e dança, são espaços chaves do imaginário social para a produção do que entendemos como estereótipos do masculino, para sua definição e padronização. O futebol como lugar simbólico da masculinidade hegemônica e da virilidade, e a dança, demarcada como o lugar do feminino, sendo assim, os homens que ocupam esse espaço passam por diferentes lutas para construir sua masculinidade nesse contexto.

Esses dois trabalhos foram escritos por homens, o que dialoga com a reflexão de Margareth Rago (1998) quando a autoria afirma que é a partir da entrada das mulheres nos espaços acadêmicos que impulsiona a discussão sobre a história das mulheres e posteriormente sobre gênero. No caso do GT 23 é a partir da inserção masculina no próprio espaço e com o amadurecimento e apropriação da teoria de gênero que os trabalhos vão aos poucos incorporando outras temáticas para além da condição feminina e da identidade docente, abrindo novas possibilidades de debates acerca dos gêneros, reconhecendo e nas leituras outros lados das experiências de gênero e das sexualidades. Ou seja, a experiência das sujeitas como possibilidade de construção de si e uma analítica dos processos.

Não somente a experiência como conceito, mas, sobretudo, a experiência como ficção, como algo escrito, construído, inventado a partir da disciplina, das leituras, das nossas questões mobilizadoras, da pesquisa, da constituição de cada um (Anderson FERRARI, 2013, p. 19).

Entre 2011-2017 há um crescimento considerável nos trabalhos sobre masculinidades, totalizando 10 trabalhos nesse período, com pesquisas sobre o tema em todos os anos, o que demonstra uma ampliação da temática dentro do próprio GT 23. As produções nesse período abordam diferentes olhares sobre o tema em diálogo com outras temáticas, revelando que a constituição das subjetividades é atravessada por diferentes fenômenos, o conceito de

<sup>29</sup> ANDREOLI, Giuliano Souza. O bailarino self-made: trajetórias do masculino na dança. Disponível em: [http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT\\_23-6439--Int.pdf](http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT_23-6439--Int.pdf). Acessado em: 13 jan. 2017.

masculinidade surge fortemente atrelado a interseccionalidade nas pesquisas desse período.

As discussões giram entre as seguintes temáticas: corpo do professor na educação; masculinidades negras e fracasso escolar; homossexualidade na periferia; juventude gay na zona rural; homossexualidade, raça e religião afro na escola. Esses trabalhos apontam o quanto a experiência da masculinidade seja ela homossexual ou heterossexual é marcada por questões como o trabalho e as construções de estereótipos que se produzem sobre uma profissão; pela classe social e pelo território. Constituir-se homem gay na periferia implica passar por processos distintos na construção da sua identidade, ao passo que ser um jovem homossexual em contextos rurais conduzem a outros desafios. Ser menino negro torna a escolarização mais difícil; ser negro, gay e seguir uma religião de matriz africana transforma a experiência escolar através das múltiplas marcas da diferença que carrega, sua vivência do cotidiano passa a ser assinalada por tensões e desafios impulsionados pelo preconceito e intolerância.

Sobre a categoria de interseccionalidade notamos um movimento similar, o número de trabalhos aumentou de 5 trabalhos entre 2006-2010, para 11 no período de 2011-2017, ou seja, a produção duplica expondo a complexificação dos olhares e das experiências que envolvem as identidades sexuais e de gênero. Outro dado é que a diversidade das intersecções se amplia. Na primeira metade do GT 23, os trabalhos giravam entre intersecções gênero e deficiência; gênero e classe; e, gênero e raça. Enquanto na fase posterior seguem as temáticas de classe e raça, porém elas podem estar conectadas a sexualidade e/ou ao gênero, além de trabalhos que articulam a sexualidade a velhice e a religião.

A análise das temáticas e abordagens na produção expos que a produção no GT 23 é bastante diversa e passou por um momento de transição e fortalecimento das suas pesquisas sobre os gêneros e as sexualidades em diferentes espaços formação das sujeitas. Nota-se um amadurecimento da produção e uma intensificação de leituras sobre identidades que fogem da norma heteronormativa, propondo olhares para além de uma escrita pautada na denúncia de processos de exclusão dessas identidades.

#### **2.2.4**

#### **Sistematizando a pesquisa sobre o GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação na ANPEd**

A primeira fase do GT 23 (2006-2010) evidenciou que há um forte diálogo com as análises feitas por Márcia Ferreira, Georgina Nunes e Márcia Klum (2013) e Márcia Ferreira e Márcia Klumb Coronel (2017). Há uma predominância da temática de gênero e identidade, com destaque para trabalhos sobre a construção da identidade feminina, em diferentes aspectos da vida social. Assim, nota-se uma continuidade entre os achados das pesquisadoras, coletados em uma investigação ampla da ANPEd pré-construção do GT 23, com uma pesquisa sobre a produção de trabalhos no grupo.

Quando a investigação foca na segunda fase do GT 23 (2011-2017) observa-se uma ampliação na quantidade de trabalhos apresentados nas reuniões, o que indica o fortalecimento do grupo de trabalho na ANPEd. Esse aumento é um demonstrativo do reconhecimento do próprio grupo como lugar de divulgação da atualidade da produção. Por outro lado, esse crescimento reflete a expansão do próprio campo, a partir do acréscimo do número de autoras, como também na participação de pesquisadoras oriundas de outras regiões do país, para além do eixo sul-sudeste.

Outros marcadores como uma virada da produção nos últimos anos em direção a temáticas como emoções, ética, violências, interseccionalidade e masculinidades, assinalam um amadurecimento do campo de estudos, indo em direção a leituras que buscam entender as relações entre os gêneros e as sexualidades de formas mais complexas. Essa complexificação também é marcada pelo crescimento de trabalhos que consideram as categorias de gênero e sexualidade como imbricadas por teias e construções múltiplas, trazendo através de seus escritos relatos do cotidiano, diferentes dinâmicas e relações de poder.

Além dessas mudanças, a expansão dos trabalhos em abordagens ligadas a direitos humanos, políticas públicas, somadas ao fortalecimento de áreas como formação docente e cotidiana e cultura escolar, reafirmam a pertinência e o reconhecimento do GT 23 como um lugar de apresentação de pesquisas da contemporaneidade. A presença de pesquisas sobre o que se faz, pensa, produz, fala e se articula sobre as sexualidades e os gêneros no tempo presente expõe um campo atento as transformações do momento. Essa preocupação com as questões e tensões que evocam possíveis perdas no campo dos direitos, mas também referentes às liberdades, desigualdades, proporcionando reflexões sobre os sentidos e as emoções que a visibilidade de sujeitas consideradas desviantes impulsiona no imaginário social e cultural.

Essa mudança nas pesquisas entre temáticas e abordagens se expressa também pelos referenciais teóricos utilizados nos textos. Na primeira fase, a maioria dos trabalhos usam autoras como: Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Michel Foucault para categorizar gênero e sexualidade. Na segunda fase, autoras como Judith Butler, Berenice Bento, Gilles Deleuze entre outros nomes da teoria queer ganham espaço como referenciais norteadores. Essa variação também fora identificada por Claudia Vianna (2012). Segundo a autora, inicialmente os estudos de gênero recebiam influência maior da conceituação de Joan Scott e Guacira Lopes Louro, demarcando um aumento das teorizações de Judith Butler a partir de 2007. Para a autora, isso evidencia um segundo “movimento analítico no exame das produções mais recentes: a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, do que Judith Butler (1990; 2009) denomina de matriz heterossexual. ” (Claudia VIANNA, 2012, p. 129). As autoras da primeira fase continuam sendo utilizadas, mas crescem novos olhares e perspectivas, como por exemplo, na última reunião anual de 2017, foram encontrados muitos trabalhos baseados na abordagem decolonial.

O fechamento dessa investigação reafirmou a presença da diversidade de sentidos, enfoques e perspectivas que marcam a trajetória do GT 23, como um espaço de pesquisas que pensam a constituição das subjetividades através de múltiplas relações e contextos de formação. Após essa análise aprofundada, seguimos recortando esta pesquisa com a temática da escola, a partir da apresentação do campo. Sendo assim, no próximo capítulo serão apresentados os critérios para a definição das escolas, um relato sobre a entrada e a aplicação dos questionários em 2017.

### **2.3. Refletindo sobre a revisão de literatura: o que os dados representam**

No encontro com a literatura descobrimos o quanto a produção de estudos de gênero e sexualidades na educação é marcada pela nossa história, pelos processos que marcam a entrada das mulheres nas universidades e que mais recentemente, assinalam a inserção da população LGBT nesse cenário.

Escrever e produzir saberes sobre a diversidade de gênero e sexual é dizer de um lugar, identificar processos de constituição, marcar posição diante de leituras que reduzem experiências e garantir que novas narrativas sejam possíveis. Encontrar a literatura foi perceber o quanto esse campo é vivo,

movimento pelas nossas histórias, imbricado por experiências e como é fruto da luta – de mulheres e sujeitas LGBT – é espaço de tensão e disputa.

Quando iniciamos esse processo buscávamos identificar trabalhos que pudessem contribuir com a escrita dessa tese, com olhares empíricos de pesquisa. Entretanto, nossa pesquisa revelou muito mais. Ela nos trouxe um arcabouço teórico como referência e espaço de diálogo com produções que trazem as experiências de estudantes e docentes na construção do currículo e cotidiano escolar. Porém, ela nos mostrou o quanto construir saberes sobre as relações de gênero e as sexualidades foi uma oportunidade de crescimento de um campo que é recente.

Essa condição da contemporaneidade do campo potencializa sua característica, seu olhar para o que está acontecendo e emergindo na escola hoje. A pesquisa na ANPEd revelou o quanto nossos trabalhos – porque somos autoras e parte desse processo – são permeados pelas questões do tempo presente. São as emergências das diferentes sujeitas que tornam possíveis a entrada de novos temas e problematizações sobre a realidade escolar. Foi com a entrada massiva das mulheres que e dos desafios que significavam ser mulher e docente, que construíram um campo entre a história e a educação. São os desafios impostos hoje aos professores homens da educação infantil que impulsionam a reflexão sobre o que entendemos como papel do masculino na educação das crianças. São as nossas estudantes lésbicas, gays, bissexuais e trans que com seus corpos desafiam os mecanismos postos pela heteronormatividade que nos convidam a repensar a escola para suas experiências sejam respeitadas.

Dessa primeira característica, surge em associação a segunda, a diversidade. Esse é um campo marcado pela diversidade. Essa constatação pode ser uma das marcas mais intensas desse espaço, pensar as relações de gênero e as sexualidades é encontrar-se com uma pluralidade de experiências e potencialidades, é estar em constante processo de construção e assumir uma posição a fronteira. A fronteira que demarca os limites daquilo que é entendido como aceitável normal e habitável é lida por essas sujeitas que produzem e relatam sobre suas próprias experiências enquanto lugar de tensão e disputas. Pois, na medida em que nos deparamos com a normatividade lançamos com frequência denúncias e problematizamos essas posições, esses papéis que foram estabelecidos e assinalamos a impossibilidade da negação da diversidade.



Em paralelo com essa defesa da diversidade, encontramos outra característica que é marcante desse campo sua construção em meio a disputas. O campo de estudos de gênero e sexualidades é assinalado pela disputa. A história do campo desde o seu surgimento é envolvida pelas lutas através da contestação de práticas que ocultavam e silenciam grupos atuantes no corpo social. A atualidade das pesquisas, ou seja, sua atenção para as questões que envolvem a escola e a educação hoje abrem movimentos de tensões com outros campos e agentes do processo educacional.

É por entre disputas que o campo hoje enfrenta um desafio vestido e encenado por grupos conservadores que se utilizam de discursos polêmicos para silenciar o diálogo e reduzir o espaço que a diversidade conquistou através de movimentos históricos de lutas por direitos. Sobre o uso da polêmica, Michel Foucault explica:

(...) a polêmica não abre a possibilidade de uma discussão no mesmo plano, ela instrui um processo; ela não se relaciona com um interlocutor, mas com um suspeito; ela reúne provas de sua culpabilidade e, designando a infração que ele cometeu, pronuncia o veredicto e lança a condenação (Michel FOUCAULT, 2014, p. 220).

A polêmica é parte de um jogo cujo objetivo não está na construção do diálogo e na tentativa de conhecer os argumentos da outra, para chegar a um consenso. Ela é uma estratégia de anulação. Assim, quando identificamos a literatura atenta aos discursos sobre os gêneros e as sexualidades na esfera política e social, falamos desse lugar. Da posição de quem sofre acusações, que sua prática sendo posta em cheque com o objetivo de ter sua condenação anunciada. O encontro com a literatura mostrou que nos últimos anos, crescem os diálogos com o campo das políticas públicas em função de discursos e tentativas sistemáticas de diminuir e retirar o espaço alcançado por mulheres e LGBT na produção de saberes, tentando fazer ocultar sua história. Porém, esse é um campo por entre fronteiras, que nasce movido pela denúncia dos silenciamentos que busca novos lugares de inserção, logo, esse é um campo caracterizado pela resistência.

### 3. HETERONORMATIVIDADE EM QUESTÃO: *entre conversas, memórias, relatos e questionários*

*Ah professora, a gente não vai conversar sobre as questões do Questionário não?*

A pergunta que abre esse capítulo foi proferida por uma aluna durante a aplicação dos questionários, na primeira fase da pesquisa. A conversa desejada pela menina não aconteceu, entretanto, muitos diálogos foram realizados durante as aplicações dos questionários em 2017. São essas conversas e relatos que vamos privilegiar, buscando estabelecer relações entre narrativas, formas de pensar e memória. A memória é o fio condutor deste capítulo, costurada entre diálogos travados nas escolas, com estudantes, docentes e gestores. Encontramos fragmentos, episódios e cenas que sinalizam a presença da heteronormatividade no contexto escolar.

(...) a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (Richard MISKOLCI, 2009, p. 156-157).

Organizada por uma função normativa, as relações entre as sujeitas para adquirir significados dentro deste sistema de inteligibilidade necessitam estar situadas, de forma “natural” na matriz sexo-gênero-desejo. Isto implica que os gêneros e as sexualidades são ordenados a partir da heterossexualidade, sendo assim, aquelas que excedem esta ordem passam a se situar como desviantes, seja pelo exercício de outra sexualidade, ou pela não execução correta dos gêneros. Portanto, “a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória” (Judith BUTLER, 2000, p. 151).

Os relatos emergem como encontros entre teoria, prática e pesquisa, propiciando uma compreensão das escolas e dos resultados produzidos na

análise dos questionários. “A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica.” (Michel FOUCAULT; Gilles DELEUZE, 2015, p. 132). A teoria e o campo se multiplicam, produzindo novas leituras, revelando-se em escrita e apresentando percepções presentes nas escolas sobre os gêneros e as sexualidades.

Os questionários foram fruto do esforço coletivo de um grupo de pesquisa que passava pela sua fase mais desafiadora, primeiro por se tratar de uma metodologia nova para um grupo de pesquisadoras que tinham uma trajetória de trabalho com análises qualitativas. Em segundo, por ser também um momento desafiante na esfera emocional, em que lidávamos com a distância do nosso orientador e coordenador, que precisava ficar mais afastado por questões de saúde. Dessa forma, esta tese não segue os caminhos tradicionais da pesquisa; memórias, sentimentos e empenho preenchem cada linha deste trabalho.

Este capítulo está organizado em três seções: (i) a entrada no campo, expondo diferentes cenas desde o início da pesquisa com a visita das escolas e convite de participação para a pesquisa; (ii) uma análise dos dados levantados nos questionários, problematizando as concordâncias e discordâncias e levantando questionamentos sobre o que estas significam; (iii) os diálogos travados durante as aplicações de questionário entre estudantes que sinalizam a importância da categoria gênero para interpretação dos dados.

### 3.1

#### **Descobrimos as escolas: entre conversas, observações e as aplicações dos questionários**

Até a aplicação dos questionários inúmeras visitas para agendamento e explicação da pesquisa foram realizadas, tendo sido feitas pelo menos três idas em cada escola. Nossa entrada começou em 2016, quando fomos sondar aquelas que faziam parte projeto Parceria com a PUC-Rio que integram as ações das graduandas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>30</sup>.

Nesse momento duas pesquisadoras doutorandas<sup>31</sup> do grupo de pesquisa ficaram encarregadas de visitar as escolas. Esse processo acontecia

---

<sup>30</sup> O programa trabalha através de incentivando parcerias entre universidade e escola, fomentando bolsas para estudantes de graduação em licenciaturas para o desenvolvimento de estágios em escolas públicas. Para maiores informações, acessar o site: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

<sup>31</sup> Essas pesquisadoras foram Sandra Marcelino e Rachel Pulcino.

seguindo as seguintes etapas: (i) ligação de apresentação e agendamento para falar com as diretoras e/ou coordenadoras da escola; (ii) visita de apresentação do projeto e solicitação de uma carta de interesse e participação na pesquisa. Sobre o processo de agendamentos, encontramos escolas que logo na primeira ligação, mostravam-se solícitas e disponíveis em ouvir. Algumas comentavam sobre a importância de uma pesquisa que tratasse de temas como preconceitos, pois cada vez mais aconteciam situações que muitas vezes elas (a direção e coordenação) e as professoras não sabiam como lidar.

Também foram encontradas dificuldades, como diretoras que nunca estavam disponíveis para agendar visitas. Quando perguntávamos sobre a possibilidade de conversar com outra pessoa da equipe e nos disponibilizamos em retornar, a escola não havia data para agendamento. Sabemos e entendemos que o trabalho da direção e coordenação exige esforço e que existem períodos em que fica difícil atender agentes externos. Porém, além das dificuldades do próprio funcionamento escolar, identificamos certas falas como resistência à pesquisa e à temática das diferenças. Nosso objetivo é discutir essas falas para construir alguns episódios que marcaram o início da pesquisa.

### 3.1.1

#### O “problema” da diferença

O processo de visitação começou no segundo semestre de 2016 e foi marcado por uma apresentação da pesquisa institucional, e uma conversa sobre o interesse da escola em participar. Sobre esse momento, podemos esclarecer que nem todas as escolas visitadas nesse momento aceitaram participar da pesquisa. Nesse primeiro momento visitamos 8 escolas municipais, integrantes do Projeto Parceria da PUC – apresentado na Introdução, na seção 1.5.1. Dessas escolas, 5 optaram por participar da pesquisa.

Em uma escola, localizada no bairro da Gávea, ouvimos a seguinte fala de uma diretora: “A gente não tem esse tipo de problema aqui.” (Diretora, 2016)<sup>32</sup>. Essa frase foi dita durante uma reunião em que apresentávamos a pesquisa. Quando chegamos à escola, a diretora ainda não estava presente e começamos nossa conversa com a vice-diretora. Ela não demonstrava nem

---

<sup>32</sup> Utilizamos nomes fictícios para as professoras entrevistadas. Mas, para esse momento, de apresentação de falas de sujeitas que não necessariamente compõem o escopo dessa pesquisa, como a Diretora 1, elas serão apresentadas seguindo esse padrão.

aceitação, nem negação da pesquisa e dizia constantemente que podíamos conversar, mas que a decisão final era da diretora.

Quando a diretora chegou explicamos a temática da pesquisa, ou seja, informamos que a pesquisa tinha como objetivo tratar de temas referentes a preconceitos e discriminações e que gostaríamos de aplicar inicialmente, questionários com as turmas do 7º ano do ensino fundamental. Explicamos a trajetória do grupo de pesquisa, com projetos relacionados a essas questões e ouvimos da diretora como resposta, a frase: “A gente não tem esse tipo de problema aqui.”

Naquele momento, percebemos que a diretora percebia a pesquisa como uma ameaça. Um medo envolvia sua fala, como se a pesquisa ao tocar em temas ligados as diferenças pudesse acordar situações que estavam adormecidas. Durante a conversa, ela nos cortava, dizendo que não tinham esse *problema* na escola, dizia que conhecia o trabalho da PUC-Rio, que já tiveram outras pesquisas acontecendo na escola, mas que não tinha certeza se queria a nossa. Em vários momentos a palavra “problema” retornava, como se o problema fosse a diferença, como se a diferença conduzisse o problema e não o preconceito e a intolerância no tratamento com os diferentes.

As falas da diretora e da vice-diretora passavam uma visão de que abordar as diferenças, ou seja, tornar essas questões visíveis através da sua nomeação poderia trazer preconceitos para a escola. Como se essas diferenças já não habitassem o cotidiano da escola, dessa e de muitas outras em nossa cidade. Sua fala expressa uma visão frequente nas escolas que apontam para o silenciamento e negação da diversidade que habita o espaço escolar.

(...) termo “diferença”, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. (...) Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Esta é a tônica que predomina nos relatos dos educadores. Somente em poucos depoimentos a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (Vera CANDAU, 2012, p. 239).

Além dessa ocultação, gostaria de chamar atenção para o termo “*problema*”. Ao apresentar a temática da pesquisa, falávamos da diversidade e que nosso intuito era entender como as estudantes pensavam sobre esses assuntos. Explicávamos que o questionário era composto de falas e expressões presentes em nosso cotidiano e que nosso objetivo era entender como elas (as estudantes) se colocavam diante dessas falas. Ou seja, nós não usávamos a

palavra *problema* para nos referir a diversidade. A palavra surge da Diretora para justificar o fato de não querer a pesquisa na escola.

A diferença é problema? Ou, ela quando ocultada, negada, silenciada se transforma em uma problemática que explode no ambiente escolar? Desse modo, se o contexto impõe uma padronização e uniformização das sujeitas, aquelas que são diferentes, ficam cada vez mais deslocadas e tem sua diferença marcada e colocada em evidência. Não como uma possibilidade de construção de novas subjetividades, mas como um problema a ser sanado e resolvido.

Vivemos num espaço e num tempo marcados pela efervescência das questões trazidas pela diferença. Diferenças de classe social, de gênero, de raça, de orientação sexual, de crenças religiosas, de origens, de pertencimentos, de geração e etc. (...) Diferença que durante muito tempo foi calada devido a um discurso que, equivocadamente, tomou a desigualdade como uniformidade. Com exceção da diferença de classe social, as demais questões identitárias e culturais são relativamente novas, emergiram nas últimas décadas, tanto no campo das ciências sociais quanto na reflexão educacional (Marcelo ANDRADE; Luiz CÂMARA, 2015, p. 13).

Isso significa dizer que até pouco tempo atrás, a “regra” era tratar a todas como iguais, escondendo e, com isso, silenciando essas diferenças. Porém, esse ocultamento só contribuiu para colocar a diversidade, principalmente aquelas que não se encaixavam e/ou se enquadravam no padrão estabelecido constantemente a margem das relações e processos sociais. Se esse movimento é recente, como fazer chegar as escolas e possibilitar outras leituras além do “*problema*”?

A própria noção de problema pode vir ser a questionada. Na conversa com a diretora parecia clara a sua intenção em não aceitar a pesquisa, mas não estava tão nítido qual seria o problema entorno da diversidade. Seria a diversidade em si um problema? Ou, o problema seria a incapacidade, embora momentânea, dessa diretora em aceitar que as questões advindas da diversidade já povoavam a escola? Indo além, o problema seria a dificuldade dessa escola, a partir de suas agentes de lidarem com os desafios expostos pela diferença?

Essas questões não se encerram, nem podem ser respondidas nesse momento, mas elas lançam algumas pistas sobre como a diversidade é entendida no cotidiano das escolas. Partindo ainda desse diálogo, será que existem diferenças que são mais “problemáticas” do que outras?

O problema, ou a negação da diferença, afirmada pela diretora nos convida a pensar sobre as diferentes dimensões que constituem o processo de silenciamento. Ou seja, dizer que a diversidade é um problema e temer que falar sobre ela desperte tensões no cotidiano é negar que existem práticas, ações,

discursos que constroem sujeitas em meio a processos de silenciamentos. Assim, a escola é uma dessas instâncias sociais que operam na ocultação das diferenças, seja através de discursos que reforçam a igualdade e a homogeneidade entre estudantes, seja na docilização de corpos. Na medida em que problematizamos essas falas e tencionamos lugares, daquilo que é visto como problema apostamos na potencialidade da escola na construção de novas formas de lidar e entender as diferenças. Pensar os silêncios é olhar para as relações que estão sendo construídas no espaço escolar, nesse sentido:

Os silêncios, então devem ser entendidos como produtivos, na medida em que permeiam as relações de força e de poder, produzem sujeitos, experiências, prazeres, saberes, discursos, práticas, instituições, enfim, dão origem a isso que chamamos de “realidade”, ancorados nos seus rituais e objetos de verdade (Anderson FERRARI, Luciana P. MARQUES, 2011, p. 23).

Embora o silenciamento tenha nos chamado atenção, não podemos dizer que ele foi predominante em todas as escolas, demonstrando a diversidade de posturas no que diz respeito a aceitação da pesquisa, como se poderá perceber na próxima seção quando trago outra visita para a reflexão, expondo outro olhar sobre a possibilidade da pesquisa e do papel das pesquisadoras na escola.

### 3.1.2

#### **“Volta outro dia...” Quando a escola precisa de um pouco mais de tempo**

Nas visitas também encontramos profissionais interessados e que recebiam a pesquisa como uma oportunidade para a escola debater sobre os temas. Em uma escola localizada no bairro do Jardim Botânico, conversamos com uma coordenadora, pois a equipe da direção estava impossibilitada de atender no momento. Durante o diálogo, a coordenadora se mostrou bastante animada com a proposta da pesquisa, disse que conhecia o grupo de pesquisa, e comentou ainda que um trabalho com as estudantes poderia ajudar em situações que aconteciam no dia a dia da escola. Ao final, do encontro ela nos informou que iria conversar com o diretor, mas que ela considerava que o resultado seria favorável.

Após esse dia, ligamos novamente e retornamos à escola, ainda no segundo semestre de 2016. Ao chegarmos na escola, conversamos com o diretor, que parecia um pouco mais resistente à pesquisa, apesar de afirmar que conhecia o GECEC e sabia da importância da PUC-Rio. Sua argumentação e aparente resistência apontavam para um cuidado ético com a escola. Ele contou

que muitas vezes as pesquisadoras entram nas escolas, falam com as professoras e estudantes, realizam ações e se esquecem de retornar. E, principalmente, as alunas, ficam sem entender o sentido do trabalho realizado.

Sua preocupação diz de um cuidado ético com as jovens. E essa, não foi uma fala restrita a essa escola, ela apareceu na fala de outras diretoras e coordenadoras, o que assinala o quanto nós pesquisadoras devemos estar atentas a produção das nossas teses e dissertações, assim como as devolutivas que realizamos a escola. Sejam pela via de formações, palestras, oficinas, algo deve ser feito e disponibilizado para que essas sujeitas que nos emprestam seus relatos, suas impressões, se sintam devidamente tratados e não usados para fins do nosso trabalho. Além desse cuidado com as estudantes, o diretor demonstrou preocupação com a escola em si, pois as pesquisas muitas vezes produzem informações e traçam importantes diagnósticos sobre as situações presentes na escola. Isso reforça ainda mais a importância de um cuidado ético com a pesquisa, as sujeitas e os campos que trabalhamos.

Seu questionamento foi importante para pensarmos os compromissos que assumimos com as sujeitas pesquisadas. Supomos que as pesquisadoras que adentram as escolas passaram por Comitês de Ética, iniciaram os procedimentos juntos as secretarias de Educação e ainda assim, lhes faltaram dar o retorno a escola. A ética na pesquisa não é apenas um documento que lhe garante a entrada e saída do campo. Ela é também construída junto com o campo.

O que acontece se a vantagem dos protocolos regulamentadores sobre as relações éticas de pesquisa for recusada? Se, em lugar de admitir complacentemente que é preciso *proteger os sujeitos de pesquisa*, levar às devidas consequências a aposta de que *com os sujeitos* também se formulam modos éticos de relação, mas que estas formulações operam de modo muito diferente? O que acontece se as ideias emergentes das relações de pesquisa forem tomadas como potencialmente capazes de uso ético? (Thiago OLIVEIRA, 2016, p. 1233).

Thiago Oliveira (2016) redesenha os termos do olhar ético e coloca as sujeitas de pesquisa como partes desse processo da produção do caminho ético. Se o intuito da defesa ética é proteger e cuidar daquelas de quem estamos em diálogo na pesquisa, por que não podemos convocá-las para acertar quais seriam esses limites e/ou possibilidades?

Nessa perspectiva, talvez tenha faltado a nós pesquisadoras o reconhecimento da importância das nossas interlocutoras como sujeitas de sentido e intenções, que não estão a nossa disponibilidade apenas para servir como dados para as nossas pesquisas. Talvez seja necessário repensar o que



chamamos de proteção das sujeitas, e denominar de burocratização, já que mesmo em pesquisas autorizadas por instâncias éticas, pode-se encontrar ausência de um trabalho ético.

O que para nós inicialmente parecia uma resistência do diretor, com o tempo percebemos que ele entendia a relevância desse diálogo entre escola e universidade. Sua atitude não era uma resistência, ao contrário era uma compreensão desse lugar e um forte sentimento de responsabilidade com a escola, com a instituição que ele dirigia. Ele nos dizia que para realizar uma pesquisa naquele espaço era necessário sentir-se responsável também. O que não queria era outro grupo de pesquisadoras usando a escola e suas estudantes e sem se responsabilizar por suas ações no espaço. Sobre o conceito de resistência:

(...) a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte (Judith REVEL, 2005, p. 74)

Inscrita entre relações de poder, a resistência pensada seguindo uma perspectiva foucaultiana funda-se na possibilidade de construções de espaços de lutas entre poderes. Assim, a reação do diretor deve ser entendida dentro deste quadro, exercida no micro poder, demarcando a importância da dimensão ética e da responsabilidade que a direção exigia da equipe de pesquisa que adentrava naquele lugar. O diretor nos convidava naquele momento a refletir sobre nosso papel enquanto pesquisadoras e a rever questões que se colocavam entre a pesquisa e sua prática. Dessa forma, ele nos interrogava sobre os limites inscritos nas relações de poder entre a pesquisa e a realidade escolar, possibilitando nossa reflexão.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco do lado” para se dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “da verdade”, da “consciência”, do discurso (Michel FOUCAULT; Gilles DELEUZE, 2015, p. 131-132).

Assim, nos reencontramos na pesquisa, a partir do contato com o campo, na prática e refizemos nossa relação enquanto pesquisadoras, assumindo que nosso papel não está na colocação de formas de poder, mas sim na percepção de quanto somos constituídos pelo poder e da possibilidade de agir contra ele. Partindo do olhar do diretor, começamos a nos indagar sobre como as questões da ética perpassam os caminhos da burocracia na pesquisa e quanto esta

precisa ser desenhada junto ao campo, levando em consideração seus agentes e seus posicionamentos.

Enquanto finalizávamos a visita, a coordenadora, que nos acompanhava até a saída da escola, nos faz um pedido: “Volta outro dia, vou conversar mais um pouco com ele e falar da importância da pesquisa” (Coordenadora 1, 2016). Essa frase, durante nossa despedida expressa a intenção da coordenadora em manter o diálogo e o reconhecimento de que uma pesquisa para falar de temas da diversidade na escola era importante. Em outro momento da conversa, ela havia contado que a escola pretendia promover atividades sobre racismo no ano seguinte (que seria 2017) e a realização da pesquisa poderia contribuir.

A visão dessa coordenadora reflete um tema importante que muitas vezes nos escapa quando atuamos, seja na escola ou na formação docente. Sua fala diz da necessidade de diálogo e da complementariedade dos trabalhos, entre universidade e escola. Para ela, a pesquisa é importante e pode contribuir para uma ação que a escola queria promover junto as estudantes.

Escola e universidade, envolvidas em trabalhos distintos, porém seguindo o mesmo norte, na concepção dessa coordenadora apontam um atravessamento das relações entre teoria e prática. A teoria representada pela pesquisa, ou seja, na possibilidade de reflexão a partir da entrada e da realização do trabalho. Também reconhecemos que a escola também é produtora de teorias e teorizações sobre suas práticas. E a prática, encenada pela escola, através das atividades que estavam previstas e/ou em processo de planejamento. Assim, como a pesquisa é produtora de práticas. Sobre esse encontro entre teoria e prática, Marli André (2005, p. 31) sugere:

Com experiência nesse tipo de pesquisa, percebo quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco é sempre muito grande de sucumbir ao fascínio da ação, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer.

Ao refletir sobre o crescimento dos trabalhos de pesquisa-ação no campo educacional a autora alerta para os riscos presentes num possível encantamento com a prática, podendo este incorrer num demérito da teoria. Indo além, nesse processo de lidar com interlocutoras “reais” – que se apresentam e relatam suas histórias e nos emprestam suas visões de mundo para fins da análise – é preciso estar atenta aos julgamentos emitidos sobre a prática. Aquilo que observamos, ouvimos e assistimos é sempre um recorte de uma experiência.

O todo só é plenamente acessível para aquelas que o estão vivenciando e ainda assim, essa plenitude pode ser questionada mediante as subjetividades

que estão envolvidas em cada contexto. Apesar de todos os riscos inerentes a esse processo, o diálogo entre teoria e prática é um dos caminhos possíveis a produção educacional e a construção de relações éticas inscritas na pesquisa entre as sujeitas envolvidas.

### 3.1.3

#### **Um espaço entre muitas contradições: “*eu converso muito com eles...*”**

De forma geral o que queremos evidenciar é que o processo de visitas às escolas proporcionou muitos encontros e diferentes diálogos, trazendo diferentes olhares para pensarmos as relações entre a pesquisa e o campo.

Em uma das escolas conversamos com a vice-diretora, que se mostrou muito atenciosa e disponível e onde tivemos o maior encontro, passando de mais de uma hora de duração. Foram quase 1h30min de conversa, sendo que desse tempo nós falamos muito pouco. Durante boa parte do tempo quem falou foi a vice-diretora. Ela contou que estava atuando nessa escola há muitos anos e que durante sua convivência com as estudantes, havia assumido uma posição de escuta e que nessa nova função, essa escuta tinha crescido. Assim, o diretor tomava conta da burocracia e agia na resolução de grandes questões e ela ficava encarregada desse cuidado do dia-a-dia.

Quando chegamos à escola, explicamos que a pesquisa tratava de temáticas ligadas a preconceitos e que pretendíamos realizar questionários com as estudantes do 7º ano do ensino fundamental e mostramos as autorizações da pesquisa. Pouco depois, ela nos contou que a escola tinha algumas questões relacionadas a essa temática e que havia um grupo de estudantes meninos que eram difíceis. Ela chegou a comentar seus nomes e disse que eles frequentemente causavam problemas, de maneira que, novamente, foi estabelecida a relação entre gênero, sexualidade e problema. Acabamos encontrando com tais alunos no dia da aplicação dos questionários. Ela inicialmente não especificou exatamente o que esses meninos causavam, se limitando a classificá-los como “difíceis”, indisciplinados e que eles (os meninos) gostavam de chamar atenção dentro da escola. A vice-diretora disse que além dela, havia outra pessoa que também escutava muito as estudantes – o inspetor – e que elas o reconheciam como uma figura acolhedora. Nós chegamos a conversar com ele anteriormente, uma vez que foi apontado como uma pessoa que tinha boa circulação entre as alunas. Porém no dia da aplicação dos

questionários ele teve uma atitude um pouco “abrupta” em uma turma. Essa cena marcou a aplicação.

Nesse momento estávamos à frente da turma, na aplicação do questionário. A turma era falante, igual a maioria das turmas em que aplicamos os questionários. O aluno em questão era um menino gay e ele estava num grupo que sentava no fundo da sala e um dos mais falantes durante a aplicação. Essa cena aconteceu logo no início da aplicação. O inspetor veio do corredor gritando, chamando o estudante pelo nome, mandando-o se levantar e sair de sala. O menino respondeu dizendo que não estava fazendo nada. E efetivamente, naquele momento, desde nossa entrada em sala ele não tinha feito nada que pudesse ter causado tamanha reação. Entretanto, não sabemos o que aconteceu antes, mas essa cena nos marcou. Não sabíamos o que fazer diante daquele ato, nem o porquê daquela entrada ser feita de tal forma. Essa cena nos marcou pela sua violência. Era isso que para nós, agentes externos à escola que acompanhávamos a turma em sala, um tanto agitada, mas nada fora do padrão que havíamos encontrado até então.

Pouco depois dessa cena, percebi que aquele aluno, era um dos estudantes de quem a vice-diretora havia falado em nosso primeiro encontro. E, por consequência, imaginei que o grupo que estava sentado com ele no momento da aplicação seriam os outros estudantes mencionados pela diretora. A partir desse momento, muitas questões começaram a surgir: o que poderia ter acontecido de tão grave que mesmo diante de pessoas desconhecidas, pesquisadoras de uma universidade o inspetor entrava na sala daquela forma? Seria essa cena apenas um espanto para nós? E, quanto ao estudante o que aconteceu antes?

O fato de não sabermos o que aconteceu antes dessa entrada abrupta do inspetor, limita nossas possibilidades de compreensão sobre a cena. Pois, não sabemos o que havia causado tanta urgência e que poderia ter mobilizado tanto o inspetor. Porém, ficamos com a cena presenciada por nós e ela nos parece forte.

Segundo a vice-diretora esse estudante era de um grupo que vivia causando conflitos na escola. Quais seriam esses conflitos? Sua homossexualidade seria alvo desses conflitos? Ou seja, o fato dele ser gay poderia causar problemas no convívio com as demais pessoas? Dito de outra forma, a homossexualidade ou a expressão dela no ambiente escolar seria um desafio à escola?

Segundo Anderson Ferrari (2011) as homossexualidades estão presentes no espaço escolar, seja nas salas de aula, materializadas na presença de estudantes e docentes, através dos assuntos e conteúdos. Entretanto, mesmo diante dessa presença a escola, enquanto instituição possui dificuldades em lidar com as subjetividades homossexuais.

Essa cena expõe uma contradição. Esse era o mesmo inspetor que a vice-diretora havia caracterizado como uma pessoa cuidadora e com um relacionamento atencioso com as estudantes. Porém, o episódio que assistimos evidencia uma atitude violenta no trato com o estudante. Isso nos faz refletir sobre a dimensão de cuidado que está explícita no discurso da vice-diretora. Seria a correção, pela via de uma demonstração de força e controle uma atitude de cuidado? Ou ainda, será que todas merecem/recebem a mesma forma de cuidado? Que relações foram construídas no cotidiano dessa escola que possibilitaram que um ato que expressa à violência fosse lido como comum pelos seus agentes?

A escola é segundo Michel Foucault (2014b) uma das instituições encarregadas, a partir da modernidade, da tarefa de disciplinar e educar os corpos. Esse processo de disciplinarização é praticado no espaço escolar através da homogeneização das sujeitas; organização do tempo em horas de aulas; divisão das indivíduos por idade e série de ensino; construção das classes e/ou turmas; e, dos exames repartidos entre diferentes avaliações. Todos esses elementos compõe um quadro de disciplinarização dos corpos, ensinando as estudantes que há uma forma específica de agir no ambiente educacional. O cuidado anunciado pela vice-diretora em nosso primeiro encontro é manifestado em forma de poder disciplinar, pelo inspetor ao retirar o estudante de sala. O grito, a entrada durante a atividade, a retirada de sala, são partes desse exercício disciplinar:

(...) a tática disciplinar se situa sobre o eixo que ligar o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar de “celular” (Michel FOUCAULT, 2014b., p. 146).

A própria noção de cuidado apresentada pela vice-diretora precisa ser analisada. Retomando nossa conversa, ela afirmava que seu papel na escola era cuidar das questões do cotidiano da escola e que ela muitas vezes assumia um lugar de escuta. Durante nossa conversa ela comentava que a escola tinha muitas questões, que recebia estudantes oriundos de transferências, “aqueles

que causavam problemas” em outras escolas da região. E que ela se colocava para essas sujeitas como uma pessoa que estava disponível. Porém, a cena que assistimos trazia outro dado, ou talvez outra face desse cuidado, aquele que é encenado pelo controle, pela disciplina. Mais uma vez, não podemos aqui julgar se ação foi excessiva ou não, pois não sabemos o que ocorreu antes, temos apenas essa cena.

A atitude do inspetor é uma dessas formas pela qual a escola age por meio da disciplina, da correção e controle. Tirar um aluno de sala, entrar na sala gritando, mesmo diante de um grupo de agentes externos a escola diz sobre como as relações são vivenciadas naquele ambiente, diz que o grito é uma forma de correção, revela que há momentos em que não existe espaço para o diálogo. Pois, quando o menino tentou argumentar que estava quieto, ele não foi ouvido e tampouco ouviu uma justificativa, um anúncio sobre o porquê estava sendo tratado daquela forma; naquele momento, ele deveria apenas obedecer.

O episódio que presenciamos é parte do exercício de disciplinar os corpos dentro da estrutura escolar, aquela cena concedia sentido uma série de atividades que constroem e constituem a escola como uma instância disciplinadora.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu poderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (Michel FOUCAULT, 2014b., p. 167).

Presenciamos, através dessa cena, como o discurso sobre esse menino, tornava-se realidade, a partir da ação disciplinadora do inspetor: o menino problema, ou seja, o indivíduo perigoso, aquele que devemos manter sob vigilância e controle; e o inspetor, representante da coerção, da disciplina, aquele que investido do poder que representa e do discurso que por ele se constrói, tem o papel de conduzir o indivíduo perigoso para o seu exame. (Michel FOUCAULT, 2014a; 2014b). Dessa forma, o cuidado anunciado pela vice-diretora em nossa primeira visita a escola é praticado pela via da disciplinarização dos corpos, do “adestramento” das estudantes, com objetivo de torna-los obedientes e dóceis.

A disciplina se exerce como um “poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos”. (Michel FOUCAULT, 2014b, p. 174). O castigo praticado na cena, com retirada de sala e a condução para o exame, ou seja, a

ação de conduzir o estudante para o inquérito que visa trazer a verdade sobre o que aconteceu é parte desse processo de disciplinarização e de um exercício de poder. A cena que assistimos seria uma forma de ação do poder disciplinar sobre o estudante em questão. O indivíduo como o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” (Michel FOUCAULT, 2014b, p. 189).

Esse acontecimento aponta para a produção desse sujeito entre discursos e práticas de poder, as quais o anunciam e produzem como um indivíduo problemático, como a vice-diretora disse em nosso primeiro encontro. Cabe agora questionar se o motivo para a percepção desse sujeito como um problema está atravessado pela sua homossexualidade. Dito de outra forma, o que torna esse menino um problema para a escola é o fato dele não esconder sua homossexualidade? Seria isso que a vice-diretora estava dizendo quando disse que havia um grupo de meninos gostava de chamar a atenção?

Sobre esse episódio podemos lançar duas considerações: (i) ele anuncia a escola enquanto uma organização produtora de disciplinas e estruturada em mecanismos que produzem corpos a partir do exercício do poder disciplinar; (ii) a dimensão do cuidado como forma de legitimação de modelo disciplinar que se utiliza da hierarquia e dos processos de castigo e exame, para conduzir aqueles que são considerados como desviantes para processos de disciplinarização. Sendo assim, a escola pratica mecanismos de disciplinarização que visam a homogeneização das estudantes, porém resguardando as individualidades para o momento do exame e da punição regulatória. A noção de normalidade cumpre a função de estabelecer os princípios da coerção, pois a medida que definimos a norma, construímos os limites e as medidas para examinar os desvios (Michel FOUCAULT, 2014b).

Em diálogo com autoras que conceituam a violência, Monique Longo (2017) propõe pensarmos a violência para além dos grandes episódios que rompem com a rotina escolar e adquirem peso e visibilidade midiática. A autora entende a violência escolar enquanto parte de processos que se exercem no cotidiano, pautados numa concepção de estudante padronizada, sendo assim, aquelas que fogem a esse norte acabam sendo enxergadas como diferentes. Sendo esta diferença, vista como uma questão a ser resolvida e/ou sanada.

As possibilidades de a violência refletir um hiato entre os alunos reais que chegam hoje à escola com suas diferenças de cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual e outros marcadores identitários e os protótipos modernos de

aluno padrão homogêneo produzidos segundo uma lógica etnocentricamente determinada (Monique LONGO, 2017, p. 714).

Assinala que enquanto educadoras e teóricas da educação faz-se necessário um olhar atento para os pequenos acontecimentos presentes no cotidiano, e nos mecanismos pelos quais as violências se tornam invisíveis. Monique Longo (2017) ressalta ainda, o quanto a violência simbólica é exercida cotidianamente. Por esse caminho, refazemos alguns questionamentos: o que significa a cena narrada? O que o grito representa no cotidiano da escola? Como possibilitar trocas entre estudantes, docentes, gestão e equipe escolar que não sejam pautados na padronização das sujeitas?

Se entendermos o grito como parte do processo de exercício da disciplina sobre aquele sujeito, aquela cena nos convida a pensar que esse processo se faz por meio de ações e mecanismos de violências simbólicas. O menino homossexual interpelado, tirado de sala pelo inspetor durante a aplicação do questionário é este sujeito diferente que excede os padrões e as expectativas do que a escola tradicionalmente espera. Ele não é o modelo, ele tido como aquele que quer chamar atenção, ele é o sujeito que causa problemas na escola. Era esse discurso que anunciava esse menino, mesmo antes de conhecê-lo. Já o conhecíamos pelo relato produzido sobre ele, como sujeito perigoso e desviante. Ele era o problema, mesmo antes da cena acontecer. Ele era questão mesmo antes de conhecê-lo, ele estava presente desde nossa primeira entrada na escola, através dos discursos que eram produzidos sobre ele.

Assim, entender os mecanismos pelos quais as violências simbólicas se constituem na escola, passa também pela compreensão das instâncias de poder, pelos discursos e saberes que são produzidos dentro das relações entre as sujeitas no espaço.

### 3.2

#### **Relatos das aplicações do questionário: “*tem que pensar...*”**

“Tem que pensar” foi a frase de uma estudante durante a aplicação dos questionários na primeira escola em que iniciamos o trabalho em 2017. Esse comentário surgiu quando já estávamos na sala, durante a aplicação, depois de explicar como era o questionário, dizer que era anônimo e que delas, queríamos apenas a sua opinião, para saber como elas pensavam.



Era assim que explicávamos, dizíamos que éramos pesquisadoras da PUC-Rio, entrávamos normalmente em trios ou duplas. Assim, uma pessoa ficava encarregada de observar e preencher o relatório de observação, enquanto as demais eram responsáveis por tirar dúvidas. Na maioria das aplicações, as conversas eram inevitáveis, e com o passar das observações, percebíamos o quanto eram ricas, pois as estudantes comentavam as questões presentes no questionário e que acabavam se configurando em outro dado de pesquisa.

E o pensamento? “Tem que pensar” foi expressão que uma menina usou dizendo que o questionário era muito longo e que ela ia demorar um tempo ainda para terminar. Quando ela disse que era muito grande, a observadora respondeu: “É só marcar”. E a menina disse: “Tem que pensar”. A resposta dessa menina traz a questão do pensamento e da reflexão para a pesquisa. Ao ler as frases que integravam o questionário, as estudantes precisam pensar se elas concordavam ou discordavam com as afirmações. E a partir da suposta concordância ou não, elas deveriam pensar novamente, se concordavam muito ou se discordava muito. Ou seja, o questionário exigia um posicionamento, não havia uma coluna do meio com talvez ou não sei. Elas precisam se posicionar e, diante daquelas afirmações, expressarem suas opiniões. Sendo assim, era preciso pensar sobre o que as frases significavam.

Eram questões com frases do cotidiano que estavam/estão presentes no imaginário coletivo. Assim, ao trazer a noção do pensamento, essa menina dizia que essas frases que ocupam espaço no dia a dia e muitas vezes passam despercebidas, agora era necessário refletir sobre elas. Mas essa não era uma simples reflexão, era preciso entender o que ela pensava sobre isso, ou seja, se concordava ou não. Era necessário compreender o que essas frases significavam, na medida em que reproduziam expressões machistas, sexistas e lgbtfóbicas, ela deveria dizer o que pensava sobre isso. Essa relação com o pensamento evoca uma ideia de que ao refletir sobre expressões do cotidiano entramos em processos de constituição de nós mesmos.

Essa noção sobre o significado que as coisas adquirem está presente na concepção arendtianas sobre o pensamento. O pensamento para Hannah Arendt (2012) não busca verdades, ele se caracteriza pela busca de significados que atribuímos as coisas e ao mundo. Sobre o processo do pensamento, a autora afirma que ele se faz num movimento de saída do mundo, sendo que este movimento seria marcado por uma ruptura com as ideias do senso comum – para autora, o senso comum, seria um conjunto de ideias compartilhadas

socialmente – para que reflexões mais profundas consigam mover estruturas fixas e cristalizadas como juízos.

Examinando com atenção, percebemos que um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anterior formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto (Hannah ARENDT, 2012, p. 153).

A conceituação da autora nos ajuda a dialogar com a fala dessa menina, ao afirmar que precisava pensar, a menina nos revela que até aquele momento, ela ainda não havia refletido sobre essas expressões que habitam o imaginário social. Através do questionário, a menina percebeu que nessas frases habitavam ideias e concepções que reproduziam preconceitos. No viés da perspectiva arendtiana entendemos essas expressões como verdades, construídas em cima de juízos formados num outro tempo, sendo transportadas até o tempo presente sem reflexão. Ou seja, o preconceito se fundamenta em ideias anteriores, vindas de outro momento que são utilizadas para ler o mundo. Porém, esses juízos, essas explicações não dizem das relações que estão sendo construídas hoje, elas apresentam concepções anteriores. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter. (Hannah ARENDT, 2012, p. 153-154).

Para desvelar o que há por trás dos preconceitos, torna-se necessária adotar uma postura reflexiva e crítica da realidade, sendo assim, é necessário interrogar as ideias e concepções já postas em circulação dentro do corpo social e refletir sobre o que elas significam. Assim, a desconstrução dos preconceitos passa pelo exercício do pensamento, movimento este iniciado pela menina naquele momento.

Ao se deparar com as questões do questionário, a menina se via impelida a pensar sobre as coisas e sobre o mundo que acerca, naquele momento, apoiada em suas experiências. Porém, entendendo o pensamento como um movimento de retirada do mundo numa concepção arendtiana, ele não se encerrou naquele momento. Talvez aquele momento tenha sido uma primeira instância ou ensaio sobre o exercício de pensar.

O pensamento é uma abertura que se caracteriza por ir além da atividade de conhecer, de manipular, de instrumentalizar o mundo. (...) podemos dizer que o pensamento nos deixa de mãos vazias; ele não tem poder de acumular significados, pois os significados são experiências únicas e irreproduzíveis. Assim, quanto aos resultados, o pensamento está liberado dos interesses da acumulação, e, quanto à finalidade, ele é significativo e desvincilhado da chamada verdade neutra e objetiva. O pensamento, na concepção arendtiana, não pretende uma aproximação manipuladora – tal como o conhecimento – com as coisas do mundo, mas busca os sentidos de cada coisa ser no mundo (Marcelo ANDRADE, 2010, p. 122).

Essa menina do 7º ano expressou todo esse empenho em uma frase. E ainda nos deu uma dica, o questionário poderia conduzir elas a pensarem sobre o cotidiano delas, mas que talvez, até aquele momento ninguém havia solicitado ou perguntado o que elas achavam, como elas compreendiam o mundo a sua volta.

(...) fui pego nessa empreitada de uma história da verdade: analisar não os comportamentos nem as ideias, não as sociedades nem suas “ideologias”, mas sim as *problematizações* através das quais o ser se apresenta como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais elas se formam (Michel FOUCAULT, 2014a, p. 194).

É nesse processo entre entender as práticas enraizadas e presentes na vida cotidiana, que representam preconceitos e estereótipos relacionados aos diferentes gêneros e as sexualidades que essa menina se encontra. Entre entender o que essas frases significam e simbolizam dentro da sociedade e da cultura, mas não apenas. É ensaiar uma reflexão sobre o que elas significam e simbolizam para ela, sujeita em processo de constituição, o que frases preconceituosas e ancoradas em juízos cristalizados representam sobre ela mesma, e como ela se entende em meio a esse processo. Por isso um ensaio, pois talvez, essa menina ainda não tivesse sido convidada a refletir sobre isso, talvez essas expressões passassem por ela, sem que ela tivesse obrigatoriamente que pensar sobre elas. Mas, naquele momento, ela iniciou esse movimento e percebeu que era preciso pensar sobre aquilo que se passava no cotidiano. Assim, esse movimento do pensamento é também um movimento de problematização, de colocar sobre suspeita, ideias e concepções presentes no imaginário social.

Foi a partir desse dia que percebemos que alguns diálogos durante a aplicação seriam ricos, logo seriam fontes e instrumentos de análise. Foi também nessa escola que a frase que abre esse capítulo foi dita: “(...) *a gente não vai conversar sobre as questões do Questionário não?*” A conversa que ela queria era uma explicação sobre as frases que compunham o questionário. Assim, na medida em que respondiam, as estudantes se deparavam com afirmativas que assinalavam para racismos, machismos, intolerâncias religiosas, dentre outras falas frequentes no imaginário social e que expressam preconceitos. O que parecia inusitado para elas era que essas afirmações surgiam de uma equipe de pesquisa, ou seja, elas não entendiam como aquilo estava ali. E muitas vezes questionavam: “*Professora, isso aqui é machismo!*”

*Isso aqui é racismo!*” E nós tentávamos responder, perguntando o que elas achavam, pensavam sobre essas falas.

Isso nos indica que as estudantes reconhecem a presença de falas machistas e racistas em seu cotidiano. Além das frases dos questionários, muitas vezes elas se colocavam diante de comentários feitos pelas colegas em conversas durante as aplicações.

Esses posicionamentos que denunciam o machismo e o racismo assinalam que mesmo com a pressão de grupos políticos de cunho conservador na retirada das temáticas de gênero e sexualidade das escolas, elas estão presentes. Seja no reconhecimento por parte das estudantes de falas contra a diversidade, seja por pesquisas como que tentam refletir sobre esses temas. Há espaços de resistências contra os discursos conservadores que atuam na educação.

Quando pensamos nessas relações de poder, estamos lidando também com resistências e liberdades, o que não nos permite dizer de vencidos e vencedores nestes embates, mas em forças distintas e em confronto (Anderson FERRARI, 2011, p. 92).

Sendo assim, onde há poder, há resistência. E no campo educacional essa resistência se faz presente sobre diversas formas, pois a diversidade de gênero e sexual já habita o espaço escolar através das sujeitas que vivenciam o seu cotidiano.

Até este momento percorremos memórias e relatos do campo entre fragmentos em que a diversidade, os gêneros e as sexualidades emergiam nas conversas travadas com diferentes agentes do espaço escolar. Partindo disso, a próxima seção se dedica a análise dos dados gerados a partir do questionário.

### 3.2.1

#### **O que pode ou não pode: “Ué, eu brinco de bonecas com a minha irmã”**

Tal como já fora discutido, durante a aplicação dos questionários as conversas eram inevitáveis. As estudantes falavam sobre as questões, sendo que em muitos momentos elas pareciam conversar sobre o questionário e em outras vezes entravam em acordos e se espantavam com as opiniões das colegas.

Uma das frases presentes no questionário e que era mais comentada pelas estudantes era a “Questão 3: Meninos podem brincar de bonecas”. Ela marcava uma fronteira, entre o que era permitido e uma interdição. Construída

como o intuito de captar como as estudantes compreendiam as fronteiras entre os gêneros, através da exposição de uma situação que é fronteira. A fronteira é o limite das construções dos gêneros, lá ficam demarcados aquilo que é a “norma”, ou seja, os gêneros e as sexualidades, reconhecidas socialmente como “corretas”, mas também é lá que se encontram as sujeitas que ultrapassam. Pois, é a partir do ato de nomeação da norma que corpos abjetos são produzidos (Judith BUTLER, 2000).

Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma (Guacira Lopes LOURO, 2001, p. 548-549).

A boneca, um símbolo do universo feminino, talvez o brinquedo que mais representa a padronização e os estereótipos que cercam a feminilidade infantil. Para as meninas surge na brincadeira da infância como uma espécie de ensaio, a boneca pode ser a filha, a aluna, ela é alguém a ser cuidada. Esse é o ensinamento, ensinar a cuidar, pois quando elas crescerem, de acordo com a lógica heteronormativa, se tornariam mulheres heterossexuais e, consequentemente, mães.

Uma norma não é o mesmo que uma regra, e não é o mesmo que uma lei. Uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da normalização. Embora uma norma possa ser analiticamente separada das práticas nas quais ela está inserida, também pode mostrar-se recalcitrante a quaisquer esforços de descontextualização de sua operação (Judith BUTLER, 2014, p. 252).

Judith Butler (2014, p. 253) explica que a noção da normatividade dos gêneros e, por conseguinte da heteronormatividade está atrelada a essa sujeita e pela sua inserção no mundo social através de relações de poder que essas normas, operam no âmbito das práticas. Portanto, o gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas o gênero pode ser também o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. Assim, por reiteração da lógica heteronormativa entendemos:

Reiterar significa que é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza (Berenice BENTO, 2011, p. 553).

Desse modo, a questão 3 do questionário foi elaborada como uma possibilidade de desconstrução da normatividade dos gêneros anunciada por Judith Butler (2014; 2000) e Berenice Bento (2011). A questão foi uma das mais comentadas em sala, pois propunha uma quebra, trazendo os meninos para a cena. Dessa forma, sendo a boneca um brinquedo “teoricamente de menina”, os meninos podem brincar?

A frase que abre essa seção foi coletada numa aplicação, um menino mostrava-se espantado com outros meninos que não entendiam ele ter marcado que concordava com meninos que brincavam de boneca. E ele respondeu dizendo que brincava com sua irmã. Ou seja, apesar da boneca ser um símbolo do universo infantil feminino, essa construção pode se flexibilizar quando meninos possuem irmãs.

Dentro de casa, na convivência entre as irmãs, meninas e meninos brincam entre si, podendo trocar de brinquedos e brincadeiras. Porém, não podemos fazer generalizações do que ocorre na casa desse menino e nem para todos os lares e famílias brasileiras, mas podemos apostar que pela via dos laços afetivos as crianças podem ir aos poucos quebrando com a fixidez dessas normatividades e construindo outras possibilidades.

Hegemonicamente o gênero e a sexualidade se expressam unidos. As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades (Berenice BENTO, 2011, p. 552).

Ao mesmo tempo, a boneca da irmã e a brincadeira como uma ação coletiva que envolve a família servem como uma proteção, pois esse menino possui uma justificativa para brincar de bonecas. Ou seja, sua masculinidade está protegida de possíveis acusações, pois ele não brinca de boneca por iniciativa própria, ele brinca com sua irmã. A fala desse menino assinala o quanto as construções sobre a masculinidade esbarram no limite da outra, sendo que esse limite é a menina-mulher e o homossexual.

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. (...) Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 485, grifos do autor).

Assim, ao anunciar que a brincadeira como parte da sua relação familiar, o menino tentava se resguardar de que essa atitude não fosse reconhecida como um comportamento gay. Dessa forma, a irmã era um mecanismo que o defendia de ter sua heterossexualidade posta em suspeita pelos outros meninos e meninas da sala. Justificar a boneca era também uma ação quase de desculpar-se pelo desvio de frequentar, através de uma brincadeira o universo feminino, lugar rejeitado pelos meninos que constroem sua masculinidade nos limites da heteronormatividade. “À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”” (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 485, grifos do autor). Assim, a irmã torna-se um escudo para que o menino não se torne alvo de acusações, insultos e ameaças pautadas na lgbtfobia.

Outras falas traziam a temática da convivência familiar em casa como uma possibilidade de desconstrução de estereótipos como: um menino que disse que trabalhava em casa e lavava louça. Consta também em nossos relatórios, uma fala que afirma que mulheres também podem ser chefes de família. Essas falas estão relacionadas às questões 2 e 6 do questionário, respectivamente: (i) Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina; (ii) O homem deve ser o chefe da família.

Como fora dito no capítulo 1, essa pesquisa tem como público alvo estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro, o que pelas características socioeconômicas indica uma parcela da população que possui um poder aquisitivo mais baixo. Esse dado auxilia primeiramente na compreensão de que em famílias com menor renda, a participação nas atividades domésticas se faz mais necessárias, pois as estudantes são filhas das trabalhadoras que muitas vezes conciliam o trabalho fora com a vida familiar. Em segundo, muitas dessas famílias são lideradas por mulheres (mães, avós, tias) que criam suas filhas e filhos, ou seja, a liderança feminina da casa já é parte do cotidiano das estudantes. Em 1981, 17% das famílias eram chefiadas por mulheres; em 2009 esse percentual dobrou chegando 35,2%. (Flávia BIROLI; Luiz Felipe MIGUEL, 2014, p. 11). Infelizmente o indicativo de liderança feminina nas famílias não indica grande aumento no comparativo com níveis de escolaridade e de renda *per capita*, principalmente para as mulheres negras.

Indo além das notas de campo, a situação das mulheres no mundo do trabalho ainda é marcada por grandes desigualdades, evidenciando que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Não se trata só de remuneração. Em muitos locais de trabalho, as mulheres são expostas cotidianamente a pressões e constrangimentos que não fazem parte da vivência dos homens, do assédio sexual às exigências contraditórias de incorporar tanto o profissionalismo quanto uma “feminilidade” que é construída como sendo o oposto. (...) a experiência do trabalho assalariado mais penosa para as mulheres do que para os homens, o que de formas diferentes, ocorre em todos os níveis da hierarquia de ocupações (Flávia BIROLI; Luiz Felipe MIGUEL, 2014, p. 11).

É preciso considerar que as questões relacionadas ao trabalho doméstico foram pouco debatidas durante a observação das aplicações dos questionários nas escolas. Porém, essas falas podem ser um indicativo que diferentes configurações de família operam e habitam o cotidiano dessas estudantes. Isso possibilita que elas (as estudantes) construam diferentes concepções sobre expressões de cunho sexista que tratam de modo desigual à divisão do trabalho entre os sexos.

Entretanto, também coletamos falas que reafirmam a divisão desigual do trabalho, como: *“mulher tem mesmo que pilotar fogão”*. E o mesmo menino continuou: *“eu sou o maior machista”*. Essa fala se relaciona com as questões anteriores e também com a questão 1: As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.

A afirmação desse menino assinala para dois aspectos. O primeiro, pela afirmação de uma lógica sexista e machista que assume que as mulheres devem exercer os trabalhos domésticos, como no exemplo, cozinhar melhor do que os homens. E o segundo, pelo pertencimento desse menino a essa lógica, ele afirma ser machista, sem constrangimento, sem se importar com o que ser machista pode significar. Assim, o machismo para esse menino, surge como uma possibilidade de afirmação da sua própria masculinidade, sendo esta “a evocação de uma masculinidade ativa, naturalmente viril, publicamente autorizada” (Priscila DORNELLES; Fernando POCAHY, 2014, p. 123).

Afirmar-se como machista é parte do processo de construção de uma masculinidade hegemônica ancorada na hierarquização e separação dicotômica entre os gêneros. Para esse menino, colocar-se publicamente como machista representava endossar seu pertencimento a um tipo específico de masculinidades. Assim, ele evocava um lugar do masculino hegemônico, marcado pela liderança e universalidade do homem visto como numa posição inquestionável.

Esse assumir-se machista revela o quanto a hierarquização e a desigualdade entre os gêneros é presente em nossa sociedade. Pois, se a desigualdade entre os sexos fosse entendida como uma questão problemática



para os homens também, talvez esse menino não tivesse coragem de se anunciar como um machista diante de tantas pessoas. Apesar de hoje reconhecermos que o machismo também repercute de forma negativa na construção das masculinidades, como a dificuldade de lidar com emoções, já que sentimentos são quase sempre lidos como uma condição do feminino, ou ainda que a própria noção do homem machão, viril também coloca os homens como precisando exercer uma masculinidade predatória e hostil. O machismo ainda é uma opressão para as mulheres, mas compreendendo o gênero como um aspecto relacional (Joan SCOTT, 1995) não se pode negar que essa lógica também afeta aos homens. Mesmo que seja em última instância pela via da necessidade de se firmar numa lógica através da humilhação e da agressão das mulheres, sendo esta agressividade podendo ser exercida pela via física, emocional ou simbólica.

Talvez, devêssemos considerar que um caminho para a desconstrução de uma lógica machista está na promoção de outras masculinidades. Entre concepções do masculino (heterossexuais e homossexuais) que não tenham como objetivo a produção de uma subjetividade universal, hierárquica e de dominação. Ou seja, o caminho passa por estimular outras possibilidades de ser menino e homem, sem incorrer a binarismos de gêneros.

Retomando a questão sobre meninos poderem brincar de bonecas. Um ponto é que na maioria das falas mais resistentes a possibilidade de meninos brincarem de bonecas advinham dos próprios meninos. As meninas, na maior parte das conversas que conseguimos ouvir e anotar nos relatórios demonstravam maior aceitação a questão. Isso pode indicar que para os meninos o trânsito entre a postura e o comportamento padrão e convencional do que significa ser masculino é mais difícil. Constituir-se menino e masculino, implica muitas vezes uma negação do feminino e da homossexualidade. Dito de outra forma, para construir sua masculinidade, os meninos precisam negar aquilo que não estiver enquadrado num sistema binário da divisão dos gêneros.

Esse atravessamento entre gênero e sexualidade aparece na fala de uma menina: “*Menino pode brincar de boneca sim, não é viadice*”. O termo “viadice” utilizado pela menina anuncia esse atravessamento. Sua fala expõe, ao mesmo tempo, uma aceitação a possibilidade de meninos brincarem com bonecas, e assinala o motivo pelo qual os meninos possuem dificuldade com a questão. Brincar de bonecas poderia ser interpretado como ser *viado*, ser gay e isso, para um menino parece ser um grande desafio. Como ser heterossexual e brincar de

bonecas? Torna-se menino implica negar o feminino, para silenciar uma possível suspeita sobre a possibilidade da homossexualidade.

A construção do sistema sexo/gênero adquiriu tamanha força no imaginário social que qualquer anúncio de um cruzamento das fronteiras que regulam aquilo como entendemos ser feminino e masculino, pode ser considerado como “prova” de uma homossexualidade. A matriz heteronormativa coloca todas as sujeitas sob suspeita, criando a necessidade de afirmação do que somos. “A performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (Judith BUTLER, 2000, p.152).

A noção de performatividade e a necessidade de reiteração desse ideal regulatório conduzem as sujeitas a uma necessidade constante provarem sua verdade. Isso também constrói nas indivíduos uma necessidade de vigilância, pois a partir da internalização das normas, nós nos tornamos vigilantes dela e passamos a interpelar outras sujeitas sempre que há uma fuga ou desvio.

Retomando a fala da menina, quando ela diz que “*brincar de boneca não é viadice*”, ela também diz que existem brincadeiras e comportamentos que são *viadice*. Ela reconhece que algumas práticas, atitudes e performances para usar o conceito butleriano são lidas socialmente como marcadores de uma suposta homossexualidade.

É através da suspeita, ou seja, da possibilidade do desvio que a normatividade e a necessidade de reiteração se constroem. Apesar da força dessa matriz heteronormativa, as sujeitas conseguem construir caminhos de fuga, desvios e subversão dessa lógica e diante dessa possibilidade que a reiteração se escreve e exerce.

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta (Judith BUTLER, 2000, p. 152).

Pensando nessas estudantes, quais são as possibilidades de construir feminilidades e masculinidades que tenham possibilidades de ser mais livres? Ou, como possibilitar que a *viadice* seja possível sem que ela seja vista e encarada como um desvio? Como tornar a *viadice* e tantas outras sexualidades que não a heterossexual uma escolha possível?

Essas perguntas não possuem respostas simples. Elas necessitam de reflexão. Mais ainda, essas respostas precisam ser pensadas junto as estudantes, pois o caminho para a desconstrução de um ideal regulatório que

organiza, hierarquiza e tipifica as subjetividades deve ser conduzido juntamente com essas sujeitas. É na possibilidade do exercício do diálogo e na reflexão sobre as normatividades que se torna possível a construção de novos caminhos para expressão e vivências da diversidade de gênero e das sexualidades. Ensaando algumas respostas, talvez o caminho esteja na problematização dos xingamentos e da naturalização das ofensas. Por que optamos xingar alguém de viado? O que isso significa? Qual a importância de dizer isso? E por que tanta vigilância das experiências que excedem as normas? Acreditamos que o caminho para a desconstrução dos estereótipos já está em curso, principalmente nas cenas que relatamos que mostram as meninas contestando as falas machistas e lgbtfóbicas dos meninos.

### 3.2.2

#### **Cenas de lgbtfobia: “Ô, viado!” “Você é sapatona!”<sup>33</sup>**

A palavra “viado” pode ter sido uma das mais ouvidas em nossas aplicações nas 10 escolas em 2017, quando o assunto era lgbtfobia. Fosse pra chamar um colega, pra xingar ou pra dizer que a questão fazia alguma menção a sexualidade que fosse entendida como homossexualidade.

Mas, o que isso significa? “Viado” tornou-se uma expressão banalizada, repetida no cotidiano sem muita hesitação ou reflexão sobre seu significado. Era também utilizada como xingamento e agressão. A naturalização do termo em nosso cotidiano é tão grande que ela se fez presente na própria escrita dos relatórios de observação, a palavra viado aparece, porém ela não traz muitas histórias. Ou seja, em alguns relatórios de observações dos questionários aparecem narrativas sobre como a palavra foi utilizada como xingamento e em outros, ela surge apenas como uma anotação sobre as ofensas, sem uma exposição do contexto em que foi utilizada.

Durante as aplicações tentamos, na maioria das vezes, reproduzir as falas ditas em sala pelas estudantes, porém, curiosamente, as falas relacionadas a palavra viado muitas vezes estão resumidas a palavra. Ou seja, até nós

---

<sup>33</sup> O uso do termo “viado” e não veado no texto é uma escolha intencional. Esse uso está relacionado com a oralidade e a forma como meninas e meninos interagiam durante a aplicação dos questionários. O “viado” era uma marcação utilizada entre as estudantes, muitas vezes como forma de xingamento e agressão, demarcando a experiência homossexual de forma estereotipada, como algo negativo.

pesquisadoras que compomos as equipes suprimimos os diálogos que cercam a palavra, nossos ouvidos já estão acostumados com esse termo e acabamos reduzindo o contexto em função da expressão. Sobre isso, devemos refazer a questão: o que isso significa? Qual a importância dessa redução do diálogo ao termo viado? Seria essa palavra tão representativa que ela consegue sozinha dar conta da complexidade das falas, dos comentários presenciados nas aplicações?

Mais uma vez, a escola e o cotidiano impulsionam a reflexão e nos convidam a pensar sobre o porquê evidenciamos uma coisa e ocultamos outra. A palavra não foi ocultada, ela está aqui presente. Mas as relações às quais ela faz parte foram silenciadas. Como se o diálogo em que ela faz parte fosse menos importante e que o seu enunciado já fosse mais do que necessário. Qual é a força da palavra viado? Já que ela sozinha pode ser lida e compreendida em sua complexidade, ela possui força. Ela é palavra em si.

Viado é uma palavra que anuncia alguém, um sujeito. Não qualquer sujeito, mas um indivíduo marcado pela homossexualidade. Viado é um marcador, um sinal de desvio, pois ninguém é chamado de *o heterossexual* na rua. Sendo assim, a palavra adquiriu sentido e valor em si, pois está ali evidenciando a marginalidade de um sujeito, um alguém que é o que não deveria ser. Por isso viado é uma expressão que basta sozinha. Ela diz de uma noção essencializada da homossexualidade masculina. Sobre esse processo de essencialização das homossexualidades Anderson Ferrari (2011) adverte:

As identidades sexuais assim como as de gênero, não são naturais ou dadas, mas resultado de construções, práticas discursivas e teatrais. As homossexualidades e os homossexuais, portanto, seriam efeitos culturais, efeitos performativos de atos reiterados. Assim sendo, não poderíamos falar em homossexual no singular, tampouco de um homossexual típico, original, portador de uma essência (Anderson FERRARI, 2011, p. 95).

O viado paira como uma instância essencializada do que seria esse ser homossexual. Dessa forma, essa palavra é também um mecanismo simbólico que normatiza essas subjetividades, em torno de uma concepção pejorativa e tipificada da sexualidade.

Além dessa expressão, outra frequente foi *sapatão*. E sobre essa, temos um episódio interessante. Ao entrarmos numa sala pra começar a aplicação, uma professora disse que não havia bullying<sup>34</sup> contra homossexuais. Pouco

<sup>34</sup> Entendemos bullying como um tipo de violência específica e um fenômeno da experiência escolar. Corroboramos com as análises de Pamela Esteves (2016) sobre a discussão do bullying no ambiente educacional. Assim, entendemos que nem todas as relações de preconceitos e discriminações pautadas na lgbtfobia podem ser consideradas como violências que compõem o

depois, durante a aplicação a turma diz que um aluno chamava meninas de *sapatão*.

Mais uma vez uma palavra que anuncia um preconceito e diz de uma sexualidade é lida como algo comum. Para a professora não havia bullying contra homossexuais, já a turma conta que um aluno chama as meninas de *sapatão*. Sabemos que o termo *sapatão*, é uma forma pejorativa de chamar as mulheres lésbicas em nossa sociedade; fazendo uma alusão a sua suposta “masculinidade”, a *sapatão* é um xingamento empreendido contra as mulheres, sejam elas lésbicas ou não. Pois, como já dito, a matriz heteronormativa coloca todas as sujeitas sob suspeita, sendo assim, mulheres que não se encaixam plenamente nos padrões de feminilidades, mesmo sendo heterossexuais estão sujeitas a serem consideradas lésbicas ou *sapatão*, em certos contextos e situações.

Outro ponto a ser colocado é também a vulgarização do termo bullying. Bullying se tornou no discurso do senso comum sinônimo de preconceito, porém essas duas palavras embora se relacionem não exprimem a mesma relação. Por preconceito, identificamos relações que se pautam em juízos ancorados no passado, que tem sua origem em ideias presentes no senso comum e são repetidas sem reflexão (Hannah Arendt 2012). Assim, os preconceitos, dizem respeito a algo com o qual vivenciamos, mas nem sempre é presente ou conhecemos explicitamente. E por não saber e/ou desconhecer, rejeitamos. Por bullying:

Parto da premissa de que o bullying está relacionado às práticas de intolerância, que se iniciam pelo não reconhecimento da diferença, quando um estudante olha o outro com um sentimento de inferioridade e desprezo. Acredito que seja fundamental que o estudante agressor entenda que o outro tem direitos e deveres, como todos nós, mas tem também o direito de ser diferente de todos nós (Pamela ESTEVES, 2016, p. 444).

Pamela Esteves (2016) caracteriza o bullying em 6 aspectos: (1) atos ocorridos entre pares; (2) sempre ter a mesma vítima; (3) agressões num período prolongado de tempo; (4) desequilíbrio de poderes entre agressor e vítima; (5) ausência de motivos aparentes que justifiquem os ataques; (6) dificuldade da vítima em se defender. Sendo assim, bullying e preconceito são formas diferentes de se tratar a diversidade, mesmo que nos dois casos haja prejuízo, podendo vir a causar sofrimento para as sujeitas envolvidas.

Dessa forma, a fala da professora pode ser lida de duas maneiras: a primeira indica uma possível confusão entre esses dois conceitos, tratando como

---

fenômeno do bullying. Porém, essas duas manifestações da violência escolar podem caminhar juntas em determinadas situações.

bullying qualquer ação preconceituosa que ocorre entre estudantes. A segunda, diz do silenciamento de agressões protagonizadas por um estudante, frente a suas colegas de sala. Não sabemos se existe bullying ou não na escola, isso é um dado que não temos como afirmar apenas com os relatórios de observação dos questionários.

Ao mesmo tempo, a denúncia das alunas quando nos contam que um menino xinga meninas de sapatão, evidencia um silenciamento do preconceito que essas meninas vivenciam na escola. Assim, como não podemos afirmar que existe bullying, também não podemos concluir que essas meninas xingadas sejam de fato lésbicas, pois isso não nos foi contado. Se pensarmos que elas são, podemos nos questionar sobre o quanto viver essa homossexualidade pode ser difícil, pois além de serem hostilizadas, elas não possuem sua sexualidade reconhecida pela própria professora.

Isso significa que as mulheres lésbicas passam por processos de ocultamento e silenciamentos das suas subjetividades que são diferentes dos que homens sofrem. Elas vivenciam a opressão seja pela via do machismo ou pela lgbtfobia. Ou seja, passam por atravessamentos quanto às expectativas sexuais e de gênero constantes que tornam a experiência do preconceito potencializada.

Em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio, Raquel Pinho (2011) identificou que o preconceito vivenciado por mulheres lésbicas é reconhecido pelas jovens como algo menor.

Bianca, uma das entrevistadas, aponta que a discriminação é diferente para gays e lésbicas, devido ao grau de exposição de cada um desses dois grupos. Para ela, as meninas homossexuais sofreriam menos preconceito, já que elas demonstram menos sua sexualidade. Além de Bianca, outros/as entrevistados/as indicaram que não existem lésbicas na escola e, se existem, nunca viram ou não as conhecem (Raquel PINHO, 2011, p. 105).

O relato das entrevistadas analisadas por Raquel Pinho (2011) assinala o quanto a invisibilidade e as opressões sobre as mulheres lésbicas são potencializadas por atravessamentos entre o gênero e a sexualidade. Ser mulher e lésbica configura-se como um desafio para as jovens e silencioso, pois sua sexualidade é inscrita pela via da ocultação. Apenas aquelas que rompem com os estereótipos de padronização da feminilidade são notadas com maior facilidade. As demais seguem tendo sua sexualidade invisibilizada.

Assim como na questão sobre brincar de bonecas impulsionou o debate sobre gênero nas salas entre as estudantes, as questões 7 e 8 também impulsionaram o debate sobre sexualidade em sala; são elas respectivamente:

(1) Meninas só podem namorar meninos; (2) Os meninos podem beijar seus amigos. Essas duas questões convidam as estudantes a refletirem sobre a experiência da sexualidade, a partir do que elas entendem como “normal” ou aceitável. Durante uma aplicação ouvimos e conseguimos registrar alguns diálogos e muitos traziam falas preconceituosas, como:

Menino: Absurdo um homem beijar outro homem.

Menina: Eu beijo e você não tem nada com isso.

Menino: Você é sapatona!

Como dissemos antes, as estudantes acabavam por comentar as questões, perguntando o que haviam respondido, mas também questionando as afirmações que continham nelas. O diálogo acima mostra dois pontos sobre a vivência da homossexualidade na escola. Primeiro, demarca como já havia aparecido antes que essa é entendida como uma experiência marginal, nas palavras do menino “absurdo”, algo a se espantar.

Absurdo é definido no dicionário Aurélio (2000, p. 6) como: “contrário ao bom senso, à razão, ao costume ou a qualquer tipo de verdade ou modelo estabelecido”. Contrário ao bom senso, ao costume e a qualquer tipo de verdade, essa é concepção que esse menino traz sobre a homossexualidade, sobre a possibilidade de um homem sentir desejo por outro e a partir disso, decidir beijá-lo. Contra o bom senso, sendo esse estabelecido socialmente, o bom senso que pode ser relacionado aqui ao senso comum, emerge enquanto um agente que organiza os códigos e condutas sociais. Logo, um homem beijar outro homem, seria contra essa conduta.

O absurdo referido pelo menino seria a possibilidade de dois meninos se beijarem. A partir dessa questão, iniciou-se um debate na sala, entre um menino que compreendia a homossexualidade como um absurdo e, a menina, que na frase anuncia sua participação nessa experiência, enquanto homossexual. Ao entrar para o debate, a menina afirmava que sua vivência era real e que não cabia a outro indivíduo produzir julgamentos sobre suas experiências. Ao ouvir a resposta da menina, o menino que identifica a homossexualidade como absurdo, utiliza-se do preconceito e da lgbtfobia para deslegitimar a fala da menina: “você é sapatona!”. Ou seja, ao estereotipar a menina como sapatona, o menino reafirma que não cabe a ela dizer se isso é um absurdo ou não, mesmo ela sendo sujeita da sua própria experiência sexual e afetiva,.

Através da ideia de absurdo, o menino anuncia que existe uma racionalidade que constrói as noções de norma e desvio, possibilidade e subversão presentes nas experiências da sexualidade. Dito de outra forma, a

experiência homossexual se exerce em diálogo com a normalidade, como algo subversivo que seria isento de verdade, numa concepção que entende a relação entre pessoas do mesmo sexo como um absurdo. Porém, o absurdo também anuncia uma racionalidade sobre homossexualidade. Ou seja, há uma produção de ideias, saberes, códigos normativos sobre as sexualidades que se organizam as experiências heterossexuais e homossexuais em lugares distintos. Sendo assim, há construções de racionalidades para as homossexualidades e elas se exercem a partir da produção da noção de desvio, daquelas sujeitas que escapam e excedem as normas. Expressão utilizada por um menino que consegue sintetizar a forma como as sujeitas homossexuais são reconhecidas em nossa sociedade. Ser homossexual é ser um indivíduo desviante.

Ao analisar a evolução da noção de “indivíduo perigoso” presente na associação entre a Psiquiatria e o aparato jurídico do Estado, Michel Foucault (2014a) assinala que a construção de um personagem identificado como perigoso está atrelada a uma mudança de organização da vida social, deixava-se de analisar o crime, enquanto a justiça começa a investigar o sujeito. O que estava em questão não era o ato cometido, mas sim o sujeito que cometeu determinada ação, e o risco que ele representava dentro da sociedade.

Ao colocar cada vez mais no primeiro plano não apenas o criminoso como sujeito do ato, mas também o indivíduo perigoso como virtualidade de atos, será que não se dão a sociedade direitos sobre o indivíduo a partir do que ele é? Não mais, é claro, a partir do que ele é por status (como era o caso nas sociedades do Antigo Regime), mas do que ele é por natureza, segundo a constituição, seus traços de caráter ou suas variáveis patológicas (Michel FOUCAULT, 2014a, p. 23).

A noção de absurdo e da homossexualidade como uma sexualidade que excede a norma, como uma prática pautada no desvio e na subversão resgata a concepção do indivíduo perigoso. Assim, as sujeitas homossexuais serão essas indivíduos perigosas que trazem a partir da sua própria constituição a experiência da infração e do delito. Dessa forma, ao apontar a homossexualidade como absurdo, o menino anuncia um sistema de vigilância social que visa resguardar as indivíduos e a sociedade, do perigo que a homossexualidade representa. Daí a importância de assinalar o desvio como uma forma de proteção do sistema que organiza e regula as relações sociais e as sexualidades na sociedade. Dessa forma, a manifestação do preconceito poderia ser lida como uma extensão do aparato de vigilância e disciplinarização dos corpos: a ideia de uma sanção que teria a função de defender, de proteger, de fazer pressão sobre inevitáveis riscos. (Michel FOUCAULT, 2014a, p. 21).



Em outra escola, um menino disse: *“Ele falou que homem pode beijar homem!”*, contando pra outro colega e começou a rir. Ou seja, quando essa sexualidade que é “absurda” tem aceitação, essa possibilidade é vista como algo risível. O riso reafirma o lugar de inferioridade da homossexualidade. A homossexualidade não configura um problema apenas para aquelas sujeitas que a vivenciam, mas também para as pessoas que demonstram aceitação dessa experiência. Caso contrário, não havia necessidade de apontar essa aceitação e torna-la em algo espantoso, desviante e risível.

A ideia do absurdo anuncia uma sexualidade verdadeira e correta, trazendo para o terreno das sexualidades uma disputa sobre poder, sobre aquilo que é legítimo e o que é ilegítimo. Sendo assim, viver uma sexualidade não-normativa é embarcar numa teia de relações de poder, em disputa sobre a legitimidade da sua sexualidade. (Michel FOUCAULT, 2014a). Dessa forma, constituir-se homossexual é assumir, mesmo que isso seja feito de forma inconsciente de que essa posição está em disputa por meio de jogos de poder e verdade.

Essa condição emerge em meio a jogos de poder e cria na sujeita uma necessidade de relatar a si mesmo, ou seja, a indivíduo precisa anunciar sua verdade, dizer quem ela é provar por entre essas teias de poder e verdades, a possibilidade de existir e do seu sexo. Sobre esse surgimento do eu, Judith Butler (2015, p. 18) explica:

O “eu” não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos. Em um sentido importante, essa matriz também é a condição para o surgimento do “eu”, mesmo que o “eu” não seja induzido por essas normas em termos causais. (...) Quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse “si mesmo” já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração.

Esse relato de si mesmo e anunciar quem é, aparece na resposta da menina, ao dizer que ela beijar meninas e ninguém tem nada com isso. E a resposta do menino, reafirma a matriz heteronormativa imersa aos jogos de poder na qual a sujeita se constitui, “você é sapatona!”. A homossexualidade surge no discurso desse aluno como uma demarcação do desvio.

A implicação da temporalidade social que Judith Butler (2015) assinala na ação de relatar a si mesmo aparece nesse diálogo pela demarcação desse menino: “você é sapatona!”. Essa não é uma anunciação qualquer, ela está ancorada numa concepção que deslegitima a experiência homossexual e ainda se utiliza de uma expressão que manifesta a lgbtfobia presente no cotidiano escolar.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância (Rogério JUQUEIRA, 2013, p. 484).

Esse tratamento preconceituoso, expresso através de xingamento foi assistido e presenciado pelas equipes de aplicação de questionário em praticamente todas as escolas em que o questionário foi aplicado. Evidenciando a forma da matriz heteronormativa, mas também a naturalização de práticas violentas no cotidiano, entendendo aqui que a violência é um fenômeno maior do que grandes episódios que rompem com a rotina escolar, mas que ela se manifesta em pequenos atos, ações simbólicas, como ofensas e xingamentos, como é o exemplo descrito nesse diálogo.

Ao longo desta seção foi apresentada uma primeira análise dos dados coletados no campo. Para esse momento, elegemos as visitas e a observação dos questionários, narradas aqui a partir das minhas memórias, notas de campo e relatórios de observação das aplicações. Sobre os relatórios é preciso ressaltar que eles foram construídos coletivamente no intuito de trazer impressões, cenas e diálogos presenciados pelas equipes ao longo de todo o processo.

Das visitas foram selecionados alguns casos como representantes simbólicos do início. Esse começo foi exposto de três ângulos diferentes, que contam sobre a dificuldade da entrada no campo, a negação da diferença, passando pela importância do compromisso ético da pesquisa. Essa entrada no campo conta ainda da necessidade de estarmos atentas aos diferentes episódios que a escola pode fornecer como múltiplos cenários que revelam mecanismos contraditórios no trato com a diversidade.

Pelas histórias e cenários narrados durante a observação dos questionários, encontramos diferentes olhares sobre a temática de gênero e sexualidade, como: *(i)* estudantes que reconhecem e nomeiam as expressões do machismo, demonstrando a presença dessa temática no contexto escolar; *(ii)* a percepção de práticas heteronormativas e sexistas, quanto as possibilidades de ser feminino e masculino, porém também foram identificadas, práticas discursivas que afirmam possibilidades de desconstrução dessa normatividade, abrindo possibilidades de novas escritas de gênero; *(iii)* identificamos a presença da lgbtfobia marcada por expressões preconceituosas que se traduzem em xingamentos e silenciamentos de subjetividades, entretanto também foram observadas sujeitas que afirmam a experiência homossexual como algo

possível; (iv) por fim, assistimos a diálogos que anunciam a presença de assédios e abusos praticados entre estudantes no espaço escolar.

Esses dados revelam a riqueza do campo e sua complexidade. Eles dizem da permanência de práticas normativas e aparatos que regulam os gêneros e as sexualidades (Judith BUTLER, 2014). Assim como, apontam para possibilidades de vivências que excedem a essas normas, mostrando que onde há poder, há resistência. E que apesar de vivermos numa sociedade caracterizada pelo esforço na disciplinarização dos corpos, existem corpos que insistem em resistir a essa disciplinarização (Michel FOUCAULT 2014a; Anderson FERRARI, 2011).

A análise dos relatórios de observação das aplicações dos questionários, revelaram a sala de aula como laboratório para identificação de cenas que nos ajudam a relatar o campo. A ideia do laboratório surge a partir de Fernando Seffner (2011) para pensar as potencialidades que se inscrevem no dia a dia das escolas nos cenários, mas também nos desafios e entraves que atravessam os gêneros e as sexualidades nos diferentes contextos escolares. Seguimos nossa exploração dos questionários na próxima seção, apresentando os resultados produzidos das respostas dos respondentes.

### 3.3

#### **O questionário entre concordâncias e discordâncias: o que podemos problematizar com os dados?**

O questionário foi elaborado tentando refletir sobre expressões preconceituosas presentes no contexto de investigação. Assim, ao lerem as afirmações, as estudantes deveriam pensar sobre elas e se posicionarem, entre o extremo da discordância e a concordância.

Após a coleta dos dados, passamos para o período de organização dos questionários no software SPSS. Em seguida passamos para as etapas de análise dos dados, esta teve como objetivo realizar dois movimentos: (i) um exame geral dos dados, avaliando os padrões de respostas das 10 questões de gênero e sexualidade; (ii) um aprofundamento a partir de dois eixos levantados a partir da reflexão sobre os relatórios de observação dos questionários,

considerando questões específicas que problematizam estereótipos de gênero e as homossexualidades.

Sendo assim, uma primeira consideração a ser feita sobre a apreciação das respostas, podemos dizer que as estudantes, considerando meninas e meninos, têm uma tendência a rejeitarem padrões e estereótipos relacionados a gênero. Porém, essa tendência não se confirma quanto a diversidade sexual.

Em algumas questões que tratam de papéis<sup>35</sup> e habilidades de gênero referente ao universo masculino, identificamos que há um aumento de padrões de respostas que evidenciam a aceitação de padrões heteronormativos. Esses pontos podem ser identificados na tabela a seguir:

---

<sup>35</sup> Entendemos que o termo “papel” é um conceito difícil e muitas vezes problemático em análises de gênero. Porém, nosso objetivo aqui é expressar que estas questões tencionam justamente visões estereotipadas sobre os gêneros, atribuindo papéis específicos e dicotômicos para mulheres e homens.

Tabela 3.1 - Estereótipos e Habilidades de Gênero e Sexualidades

	Discordo muito		Discordo		Concordo		Concordo muito	
	N	%	N	%	N	%	N	%
GS 1: As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	307	28,60%	505	47,10%	146	13,60%	114	10,70%
GS 2: Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.	502	46,80%	441	41,10%	68	6,40%	61	5,70%
GS 3: Meninos podem brincar de boneca.	251	23,40%	320	29,80%	381	35,50%	121	11,30%
GS 4: Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.	307	28,60%	590	55,00%	107	10,00%	68	6,40%
GS 5: Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.	222	20,70%	583	54,30%	199	18,60%	68	6,40%
GS 6: O homem deve ser o chefe da família.	239	22,30%	432	40,30%	231	21,60%	169	15,80%
GS 7: Meninas só podem namorar meninos.	326	30,40%	404	37,70%	163	15,20%	179	16,70%
GS 8: Os meninos podem beijar seus amigos.	329	30,70%	297	27,70%	321	29,90%	125	11,70%
GS 9: É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.	320	29,80%	548	51,10%	160	14,90%	46	4,30%
GS 10: Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.	258	24,10%	487	45,40%	221	20,60%	106	9,90%

Fonte: Elaboração própria

Nos itens GS 2 *Arrumar a cama e a louça é coisa de menina*; GS 4 *Meninas fazem exercícios da escola com mais dificuldade*; e GS 9 *É natural que meninos saibam mais matemática que meninas*, notamos que há baixa concentração das nossas respondentes no campo da concordância, somando nas duas afirmações menos de 20 pontos percentuais. Essa elevada concentração na discordância aponta para uma tendência mais tolerante frente aos papéis e as habilidades de gênero, pois nessas duas afirmações, a discordância representa uma rejeição de um estereotipo que coloca as meninas em posições de inferioridade.

Somando os percentuais chegamos aos seguintes dados: GS 2 87,9% de discordância e 12,1% de concordância; GS 4 83,6% de discordância, contra 16,4%; GS 9 80,9% de discordância e 19,2% na concordância. Considerando os resultados, e que essas questões abordam atividades domésticas e tarefas escolares, a aproximação com o cotidiano pode ser um dos motivos que levaram as sujeitas a níveis elevados de discordância com estas afirmações. As frases tratam das suas realidades, de maneira que meninas e meninos encontram suas respostas a partir das suas ações diárias.

Nas questões: GS 1 *As mulheres têm que cozinhar melhor do que os homens*; GS 10 *Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas*; podemos observar um crescimento expressivo nos graus de concordância, ultrapassando os 20 pontos percentuais. Tendo na GS 1 com 75,1% de discordância e 24,3% na concordância, enquanto na GS 10 69,5% de discordância, contra 30,5% de concordância. Há um crescimento por parte das sujeitas que evidencia a presença de posicionamentos que tendem a ser mais preconceituosos nas relações entre os gêneros.

Importante observar que nesses dois itens, são retomadas as noções de trabalho doméstico e atividades escolares, porém com tendências diferenciadas, se observarmos as concordâncias entre as questões GS 1 com 24,3% e GS 2 com 12,1%, fica nítido que há um aumento de mais de 10 pontos percentuais entre as duas questões. Entretanto, há uma diferença na formulação dos itens. A GS 1 é uma situação que envolve mulheres, logo, nossas sujeitas podem ler a questão e pensar nas referências encontradas em suas famílias e não pensarem, necessariamente nas suas posições. Mesmo assim, na construção da afirmação, há uma intenção de demarcar a importância de as mulheres saberem cozinhar melhor do que os homens, relacionando a habilidade de cozinhar como um atributo especificamente feminino, concepção pautada em juízos preconceituosos presentes no senso comum.

A força e o perigo dos preconceitos se explicam, entre outros, pelo fato de terem sempre oculto dentro de si algo do passado. (...) um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto (Hannah ARENDT, 2012, p. 153).

Partindo da reflexão arendtiana, pensamos a permanência de visões oriundas de outro tempo, como por exemplo, a divisão de tarefas entre mulheres e homens. Problematicada ao longo do século XX pelos estudos feministas, a divisão social e sexual do trabalho construiu e cristalizou juízos referentes a como entendemos os papéis femininos e masculinos no cuidado da casa e nas relações de trabalho. Mesmo neste grupo de estudantes, filhas e filhos em sua maioria de famílias em que mães e pais são trabalhadores, ainda há a predominância de uma concepção que demarca a casa e algumas funções domésticas como lugares do feminino. Porém, essa não é uma percepção unânime, os resultados apontam que há espaço para a desconstrução desses estereótipos.

Mas essa tendência mais preconceituosa fica ainda mais forte nos itens GS 3 *Meninos podem brincar de bonecas*; GS 6 *O homem deve ser o chefe da família*; GS 7 *Meninas só podem namorar meninos*; GS 8 *Meninos podem beijar seus amigos*. Nessas questões encontramos uma elevação das taxas de concordância com as afirmações, evidenciando uma aceitação dos padrões heteronormativos. O crescimento dessa postura preconceituosa pode estar relacionado a dois aspectos: (i) duas dessas questões, GS 7 e GS 8, abordam diretamente homossexualidades; (ii) as afirmações GS 3 e GS 6 falam expressamente sobre comportamentos masculinos, principalmente a primeira, que evidencia uma relação entre as fronteiras entre gênero e sexualidade na percepção das estudantes.

Esse aumento de uma percepção mais preconceituosa sinaliza para o mesmo caminho identificado nos relatos coletados durante as aplicações. A sexualidade é para as estudantes analisadas o principal foco de tensão, sendo que esta fica mais mobilizada e tencionada quando trata de uma relação com as concepções de masculinidades. Isto indica que dentre as estudantes predomina uma visão de enquadramento dos gêneros e das sexualidades: “estamos ‘acostumados’ a enquadrar todos, definindo-lhes lugares, identidades, ações, o que deve o que não deve ser feito, o ‘certo’ e o ‘errado’” (Anderson FERRARI, 2009, p. 121). O enquadramento reforça a noção uma forma de ser masculina, uma forma de exercício da sexualidade, uma possibilidade de pertencimento aos

gêneros e tudo que estaria fora desses lugares pré-definidos, seria errado e alheio a norma.

Ou seja, mais do que uma relação entre sexo-gênero-sexualidade, há um “embaralhamento” entre eles em que ser homem significa ser heterossexual. Assim, a heterossexualidade é entendida como o caminho inevitável e, talvez, o primeiro enquadre a que estamos sujeitos (Anderson FERRARI, 2009, p. 121-122).

O enquadramento é parte integrante da heteronormatividade e age como um mecanismo regulatório, incidindo sobre as sujeitas, visando ordenar suas posições sociais e limitar as experiências a norma vigente, misturando pertencimentos identitários entre os gêneros e as sexualidades. Logo, o enquadramento pode ser pensado como uma estratégia de uma forma de poder exercida através da vigilância sobre os corpos. A possibilidade de mudanças de estereótipos de gênero, como a brincadeira de boneca para os meninos ou as menções a relacionamentos homossexuais, repercutiam e mobilizavam nossas respondentes. Desse modo, o crescimento dessa tendência mais preconceituosa e heteronormativa identificados nas respostas no questionário reforçam os achados das observações das aplicações dos questionários ao longo das dez escolas. Estes relatos serão apresentados na próxima seção junto com outros dados produzidos na análise dos questionários.

Na questão GS 3, a gradação de discordância soma 53,2% já concordância 46,8%. Essa questão parte de uma inversão da lógica heteronormativa, diferente das que vimos até agora, de maneira que a discordância com a afirmação pode representar uma visão preconceituosa e a sua concordância, uma aceitação a diversidade de gênero. Além disso, essa é a primeira questão que apresenta um equilíbrio entre as duas visões, a diferença de pontos percentuais fica em 6,4%. Essa pequena diferença demarca o quanto os atravessamentos de gênero são percebidos com maior preconceito principalmente quando estão associados ao gênero masculino. O crescimento da discordância evidencia o quanto a concepção de masculinidade em nossa sociedade está associada a uma rejeição de elementos que caracterizam o universo feminino. A boneca seria um símbolo de feminilidade na infância, sendo assim, concordar com a frase significa aceitar que este símbolo pode frequentar tanto as brincadeiras de meninas e meninos, negando o estereotipo de masculinidade hegemônica em nossa sociedade. Sobre isto, Gustavo Bandeira e Fernando Seffner (2013, p. 249) explicam:

Aprendemos durante toda a vida em diferentes instituições e artefatos culturais formas adequadas de “exercer” um gênero. Existe uma diversidade de masculinidades e feminilidades que variam em diferentes tempos e espaços e



dentro de uma mesma cultura. O conceito de gênero nos mostra, também, como as diferentes instituições sociais são produzidas por pressupostos de gênero ao mesmo tempo em que participam nas produções de gênero.

Pensando a boneca como um dos artefatos culturais que representam o pertencimento de um exercício de gênero, a discordância com a frase denota uma adequação por parte das respondentes do questionário – meninas e meninos – uma relação de adequação com os estereótipos de gênero. Entretanto, a questão também teve taxas relevantes de concordância, marcando o quanto a ideia de coerência dos gêneros, vem sendo questionada socialmente, abrindo espaços para diferentes possibilidades de construções das masculinidades e feminilidades. Sendo assim, os gêneros inteligíveis, aqueles que se encontram dentro dos padrões estabelecidos dentro da heteronormatividade, dividem espaços com outros sujeitos que problematizam a matriz das regulações dos gêneros.

Essas substâncias nada mais são do que coerências contingentemente criadas pela regulação de atributos, a própria ontologia das substâncias afigura-se não só um efeito artificial, mas essencialmente supérflua (Judith BUTLER, 2013, p. 48).

Em outras palavras, a coerência dos gêneros ou sua ideia é parte dos efeitos performativos da produção dos gêneros, como uma dimensão regulatória que visa reiteração do ideal heteronormativo. Entretanto a própria necessidade da reiteração evidencia que existem corpos que escapam, demarcando a possibilidade de outras formas de construção das masculinidades e feminilidades.

Na GS 6 a discordância totaliza 62,6%, enquanto as concordâncias ficam em 37,4%, a distância entre os dois polos é maior do que na comparação com a questão anterior, mas ela é mais elevada do que as anteriores que não ultrapassavam os 30 pontos percentuais. Na questão GS 7 as discordâncias chegam em 68,1%, e as concordâncias 31,9%. Esse item segue o mesmo caminho do anterior, pois a discordância evidencia uma postura de aceitação e tolerância a diversidade sexual, enquanto a sua concordância uma postura mais preconceituosa. Apesar da visão mais intolerante e preconceituosa ser menor no comparativo com a questão GS 3, nas duas questões notamos um crescimento de visões que tendem a uma aceitação da heteronormatividade.

Essa ampliação é parte do processo de normatização, ou seja, quando o poder opera enquanto organizador das relações e das experiências subjetivas: “na heteronormatividade todas devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não” (Leandro COLLING, 2016, p. 41). Ou seja, a medida em que nossas questões caminham

para uma complexificação das fronteiras entre sexualidade e gênero, mas nossas sujeitas sentem mais dificuldade de manifestar-se contra a normalização, evidenciando o peso e o estatuto da heteronormatividade.

O item GS 8 as discordâncias completam 58,4%, enquanto as concordâncias somam 41,6%, tendo entre as duas gradações apenas 16,4% demonstrando que há mais uma vez o crescimento de uma tendência ao preconceito. Essa questão é uma inversão da lógica assim como a GS 3. A discordância representa o ponto mais extremo do preconceito, enquanto a concordância, uma maior aceitação. Importante ressaltar que os maiores saltos percentuais em direção a visão mais intolerante a diversidade sexual e de gênero são identificados justamente nas questões em que os meninos surgem como atores centrais e em situações que demarcam atravessamentos de gênero.

Na frase – *Meninos podem brincar de bonecas* –, exploramos aquilo que entendemos como “brincadeira de menina” e “brincadeira de menino”. Brincar de bonecas é no senso comum uma atividade feminina, logo, os altos índices de discordâncias frente a essa afirmação. Lembrando os diálogos oriundos da observação das aplicações dos questionários, tivemos um menino que precisou justificar-se diante dos colegas da turma sobre o porquê havia marcado que concordava com a afirmação. Brincar de bonecas colocava em risco ou a prova sua própria masculinidade. “Cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco. Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições” (Berenice BENTO, 2011, p. 554). Assim, ao cruzar a fronteira das brincadeiras generificadas, o menino precisou justificar-se diante do grupo, pois a legitimidade da sua masculinidade estava em risco.

Esse lugar de risco é identificado como parte de mecanismos e processos de enquadramento presentes no nosso cotidiano. A internalização da lógica heteronormativa é tão forte que passamos por diferentes situações que pontuam possíveis desvios visando normatizar essas “rupturas” através de mecanismos de enquadre. Sendo assim, para esse menino não havia uma questão na sua brincadeira, ao contrário ela era parte da sua experiência, porém para os outros meninos da sala ela a brincadeira era uma ruptura com heterossexualidade, ou com a ideia do que a experiência heterossexual masculina seja. E por conta disso, apontam que a brincadeira de bonecas, pode vir a ser um indício de uma suposta homossexualidade.

Sobre isso, Anderson Ferrari (2009, 127) explica: “O discurso da homossexualidade surge do outro, é o outro que classifica. Isso nos possibilita pensar que a homossexualidade está em quem classifica”. Ou seja, são os outros meninos que reinterpretem a prática de brincar de bonecas como uma ruptura que ameaça a heterossexualidade. E diante desse risco, precisam colocar o desvio em evidência e demarcar e enquadrar o menino, como homossexual. E para sair dessa acusação, o menino utiliza a irmã mais nova como um argumento que justifica sua brincadeira. Portanto, seu próprio mecanismo de defesa atua na manutenção da heteronormatividade que possibilitou seu enquadramento como desviante, a irmã emerge naquele diálogo como uma forma de provar a sua heterossexualidade.

A coerência ou a unidade interna de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema binário oposicional (Judith BUTLER, 2013, p. 45).

A irmã surge no discurso do menino, uma vez que interpelado pelo colega como uma forma de provar sua coerência dentro do sistema binário. A brincadeira de boneca surge como outra possibilidade de compreensão das masculinidades dentro dos sistemas binários e opacionais de coerência dos gêneros.

A segunda frase – *Meninos podem beijar seus amigos* – aponta para um atravessamento marcado entre as fronteiras, o beijo ou a ideia de que um menino pode beijar um amigo, é lido pelas nossas respondentes como um ponto em disputa. A maioria das nossas estudantes (meninas e meninos) tendem a discordar dessa possibilidade, com 58,4%, ao mesmo tempo, essa posição não está num lugar de conforto, já que 41,6%, consideram que seja possível que meninos beijem seus amigos.

Essas duas questões apontam para um lugar de problematização para o qual, os estudos de gênero e sexualidades necessitam caminhar, a discussão das normatividades que envolvem as masculinidades. Retomando a revisão de literatura, sobretudo o levantamento produzido sobre o GT 23 da ANPEd, identificamos que os estudos sobre as masculinidades ainda estão em processo de consolidação no próprio grupo. E essa busca por esse lugar, ou a sua necessidade de ampliação das leituras estão diretamente relacionadas com as percepções das nossas respondentes. Os diálogos das observações dos questionários entre estudantes evidenciam que as meninas não aceitam em sua maioria, e muitas vezes contestam falas machistas, sexistas e lgbtfóbicas vindas

dos meninos. Praticamente, em todas as escolas, ouvíamos as meninas dizer: “professora, isso é machismo!”. Ou seja, elas reconheciam as práticas e denunciavam.

Porém, esse movimento não acontecia por parte dos meninos. Eles muitas vezes protagonizavam as expressões de machismo frente as meninas, e insinuavam ofensas pautadas na lgbtfobia como “viado” e “sapatão” frequentemente para meninas e meninos. Além disso, alguns deles se identificavam com as posições machistas que estavam nas questões do questionário. Essas cenas revelam o quanto estamos vivendo e analisando situações em descompassos. De um lado as meninas, denunciando e se manifestando contra demonstrações de opressão e questionando a posição do feminino. Do outro, os meninos, reproduzindo a lógica heteronormativa, com poucas demonstrações explícitas de reflexão e expondo aqueles que fogem da regra através de insultos.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir (...) uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

Segundo Rogério Junqueira (2013) a escola através da sua rotina, códigos, normas, práticas e ações cotidianas exerce uma pedagogia do ajustamento que reforça a normalização dos gêneros. Assim, parte dos meninos reproduz a lógica heteronormativa junto no cotidiano, insinuando e colocando meninos numa posição de inferioridade e silenciamento diante daqueles sujeitos que atravessam as fronteiras que normatizam os gêneros.

O desafio da educação, na perspectiva de desnaturalização dos papéis de gênero, seria promover o diálogo entre as diferentes identidades de gênero presentes no espaço escolar, com o objetivo de reforçar uma visão crítica de mundo, pautada no combate ao preconceito e à discriminação (Rachel PULCIO, Raquel PINHO, Marcelo ANDRADE, 2014, p. 130).

Dessa forma, identificamos como um caminho possível para a construção de outros cenários, pautados na construção de relações orientadas na tolerância e da defesa da diversidade a crítica aos padrões que instituem as masculinidades. Portanto, indagando o que significa ser masculino, menino, homem em nossa sociedade.

### 3.3.1

#### **Meninas e meninos: entre estereótipos de gênero**

Quando comparados os perfis de respostas entre meninas e meninos identificamos que é mais comum uma tendência menos preconceituosa frente aos estereótipos de gênero por parte das meninas. A maioria dos meninos, segundo os dados levantados em nossa pesquisa, apresenta um padrão de resposta em que o gênero é um fator importante para a percepção de uma tendência mais preconceituosa e/ou menos tolerante.

Esses padrões de respostas foram identificados nas seguintes questões: GS 1 *As mulheres devem cozinhar melhor do que os homens*; GS 2 *Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina*; GS 3 *Meninos podem brincar de bonecas*; GS 6 *O homem deve ser o chefe da família*. Essas frases constituem o grupo de afirmações sobre os papéis de gênero. Ou seja, nosso intuito em inseri-las no questionário era tentar perceber o quanto as estudantes conseguem perceber nessas expressões do cotidiano, discursos que evocam saberes que padronizam as relações entre os sexos.

Tabela 3.2 – Estereótipos por gênero das estudantes

	Masculino								Feminino							
	Discordo muito		Discordo		Concordo		Concordo muito		Discordo muito		Discordo		Concordo		Concordo muito	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GS 1: As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	233	21,70%	565	52,70%	199	18,60%	75	7,00%	385	35,90%	571	53,20%	84	7,90%	33	3,10%
GS 2: Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.	450	41,90%	487	45,40%	81	7,60%	55	5,20%	626	58,30%	352	32,80%	69	6,50%	24	2,30%
GS3: Meninos podem brincar de boneca.	285	26,60%	336	31,30%	371	34,60%	79	7,40%	84	7,90%	127	12,20%	652	60,80%	205	19,10%
GS 6: O homem deve ser o chefe da família.	134	12,50%	508	47,30%	269	25,10%	162	15,10%	408	38,00%	455	42,40%	154	14,40%	55	5,20%

Fonte: Elaboração própria.

GS 1 *As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens*. Sobre essa questão podemos fazer dois apontamentos: (i) meninos tendem a apresentar taxas de concordância mais elevadas em 26,7%, enquanto para as meninas, a taxa de concordância é de 11,4%; (ii) quando comparadas as taxas de discordância, observamos que no geral esses números ficam aproximados, somando: 51,8% para os meninos, e 52,9% para as meninas. Entretanto, ao analisarmos o extremo da discordância, discordo muito, nota-se que a taxa das meninas é superior com 35,7%, contra 21,6%.

Entre concordâncias e discordâncias nos parece que as meninas apresentam uma tendência maior a oposição a esse estereótipo de gênero. Especificamente nessa questão, as mulheres são o foco da discussão. Ou seja, traz a necessidade de elas possuírem um saber referente ao cuidado da casa, o saber cozinhar e que esse domínio deve ser desempenhado de forma melhor do que os homens. Dessa forma, supomos que o fato de as meninas discordarem muito dessa afirmação pode estar associado a ideia de que numa situação como essa, elas se colocam enquanto sujeitas da ação e reflitam sobre o quanto elas “devem” cozinhar melhor do que os homens. Quando a questão afirma: “*as mulheres têm que cozinhar melhor*”, pensamos que essas meninas se encontram nesse lugar de mulher e parecem perceber essa afirmação como algo com o qual elas podem ou não se identificar. Assim, uma das leituras possíveis é que elas percebem que nem sempre as expectativas relativas aos padrões de gênero podem ou não vir a ser concretizadas pelas sujeitas.

Segundo Joan Scott (2013, p. 162) o “gênero é, em outras palavras, uma norma regulamentadora que nunca funciona plenamente”. E a instabilidade dessa normativa se inscreve justamente nas possibilidades de críticas e questionamentos que se abrem ao gênero. Assim, devemos questionar por que meninas tendem a discordar com este tipo de afirmação mais do que os meninos? Levantamos a hipótese de que a discordância das meninas se de por se sentirem nomeadas pela frase e por isso, analisando suas próprias trajetórias, questionam a afirmação. Portanto, talvez o principal questionamento de gênero seja para os meninos. Dito de outra forma, por que os meninos ainda corroboram esta afirmação sendo que as meninas que estão a sua volta já evidenciam uma inadequação a norma? Quais são os motivos que levam os meninos ainda a aceitar e concordar com esta afirmação mesmo observando que no universo ao seu redor as meninas criticam e não se sentem representadas por esta concepção de gênero?

Isto pode indicar uma maior aceitação das normatizações dos gêneros por parte dos meninos do que pelas meninas, sinalizando que ainda existem entraves na problematização dos estereótipos de gênero a serem desconstruídos. Este dado foi identificado em pesquisa anterior:

(...) as falas dos/as alunos/as coletadas durante as entrevistas compõem um relatório sobre como concepções normatizantes acerca dos papéis sociais esperados para mulheres e homens mostram-se ainda profundamente enraizadas em nossa sociedade, mesmo entre os segmentos mais jovens. Ao mesmo tempo que alguns/mas alunos/as afirmam que tais diferenças de gênero já estão superadas, outros/as revelaram visões fortemente machistas e sexistas, chegando a dissociar as brincadeiras com o corpo feminino do preconceito (Rachel PULCINO; Raquel PINHO; Marcelo ANDRADE, 2014, p. 140).

Ou seja, ao mesmo tempo encontramos a partir da interpretação dos questionários indícios que sinalizam uma manutenção das normatizações dos gêneros por parte dos meninos. Identificamos nas meninas – desde o relato das aplicações dos questionários apresentados nas seções anteriores – uma ação problematizadora dos critérios da heteronormatividade, indicando que há possibilidades para desconstrução dos estereótipos de gênero no contexto escolar. Logo, a desconstrução das produções normativas se faz a partir de uma análise do gênero como “um conjunto de perguntas sobre como a diferença sexual está sendo definida e tentando ser entendida” (Joan SCOTT, 2013, p. 164).

Durante as aplicações ouvíamos constantemente por parte das estudantes meninas que ninguém deveria saber cozinhar melhor apenas por ser mulher. Ao mesmo tempo, os meninos nem sempre expressavam a mesma ideia e em alguns casos, até criticavam as meninas que contavam relatos pessoais de pais, tios e outros homens que cozinhavam bem. Assim, ao comparar as anotações de campo com os dados levantados através das respostas ao questionário, notamos que há indícios de que as meninas apresentam uma tendência mais tolerante frente à desconstrução de certos estereótipos de gêneros.

GS 2 *Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina*. Para esta afirmação, as taxas de concordância entre meninas e meninos parece variar pouco ficando em: 13,4% para os meninos, e 9,3% para as meninas. Já quando focamos nas taxas de discordâncias, encontramos os seguintes dados: há diferenças expressivas nas taxas entre discordo e discordo muito, quando comparamos meninas e meninos. Para as meninas ficam entre: 32% em discordo e 58,7% em discordo muito. Já os meninos estão entre: 45,2% em discordo e 41,5% em discordo muito. Esses dados embora demarquem que



tanto para meninas e meninos os maiores percentuais estão na discordância, evidenciando que quanto às divisões de tarefas domésticas, parece não haver grandes descompassos entre os gêneros.

Mais uma vez podemos questionar o lugar das meninas e sua percepção dentro da situação exposta na frase. Assim, elas podem recorrer a comparar a afirmação com suas próprias experiências e nesse movimento de reflexão sobre sua própria condição, observarem que essa função não precisa ser necessariamente uma função feminina. Quando observamos em detalhe as taxas de discordâncias, notamos que há uma concentração maior de meninas, no campo do discordo muito, expondo uma maior oposição por parte delas a concepção de que o trabalho doméstico é de responsabilidade feminina. Porém, quando somamos as taxas de discordâncias encontramos os seguintes resultados: 86,7% dos meninos discordam e 90,7% das meninas discordam da afirmação. Ou seja, há um equilíbrio entre as estudantes, pois a maioria se posiciona em discordância em relação à afirmação. Esse equilíbrio em discordância é um dado importante para nós pensarmos a participação masculina na esfera doméstica. Desde a entrada das mulheres no mercado formal do trabalho, as mulheres vivenciam duplas jornadas de trabalho, tendo suas rotinas marcadas pelo trabalho formal e o da casa.

Recuperando os critérios que definem o surgimento do conceito de divisão sexual do trabalho observamos que o gênero é uma categoria fundamental para compreensão das relações de poder que se constituem nessa esfera.

(...) essa construção está relacionada à configuração do conceito de divisão sexual do trabalho e possibilita examinar como essa divisão cria uma força de trabalho feminina, vista como mão de obra barata para certos tipos de afazeres, e como produz relações desiguais, hierarquizadas e assimétricas de exploração e opressão (Carolina ALVARENGA; Cláudia VIANNA, 2012, p.12).

Em nosso grupo de respondentes predomina uma tendência equilibrada entre as percepções de meninas e meninos, o que pode representar que há caminhos para a desconstrução de hierarquias e desigualdades no que tange as disparidades que marcam as relações de trabalho entre os sexos. Porém, nossas questões abarcavam as relações na esfera privada, trazendo cenários da vida doméstica, logo não podemos afirmar sobre como essas sujeitas, principalmente os meninos, entendem a presença feminina em outros espaços e lugares do mundo do trabalho.

Desse modo, quando encontramos meninos que discordam que a função doméstica é algo especificamente feminino, podemos ponderar que talvez as

futuras gerações consigam alcançar melhores equilíbrios e padrões de equidades frente à divisão da vida familiar e doméstica.

Além disso, devemos considerar que nossas respondentes vivem hoje em diferentes configurações familiares. Muitas famílias dependem do auxílio das filhas e filhos para o cuidado da casa. Em famílias em que mães e pais são trabalhadores é comum que suas filhas desempenhem funções domésticas, sendo assim, os meninos acabam por questões de necessidade e imposição das contingências e configurações familiares aprendendo a cuidar da casa. Porém, esse dado não deve ser dissociado das outras frases que compõem o bloco sobre os estereótipos de gênero.

GS 6 *O homem deve ser o chefe da família*. Neste item vemos novamente diferenças expressivas nos padrões de respostas de meninas e meninos. Entre as meninas, há maior grau de discordância com a afirmação, sendo 37,1% concentradas na opção discordo muito, enquanto os meninos marcam apenas 11,9%, evidenciando uma diferença de 26% entre meninas e meninos.

Essas diferenças se mantêm ao observarmos as gradações de concordância. Somando as duas opções (concordo e concordo muito) as meninas ficam entre 20,5% de concordância, enquanto os meninos somam 41,5%. Novamente, a diferença entre meninas e meninos, ultrapassa 20 pontos percentuais, chegando a 21%, o que pode evidenciar como o gênero é um fator importante para a leitura e interpretação dos itens do questionário.

A questão *O homem deve ser o chefe da família* direciona as estudantes a pensarem sobre o lugar da masculinidade na gerência da família. Nessa afirmação, o que está em foco é o papel que os homens devem ter na vida familiar. Sendo este gerenciamento atrelado à noção de sustento, ou seja, a condição de provedor. Assim, a identificação do alto índice de discordância das meninas pode indicar novas possibilidades de leituras sobre a distribuição da vida familiar e da obrigação do sustento da família. Na atualidade, muitas famílias contam com a participação efetiva das mulheres no mercado de trabalho e com isso, elas passam a contribuir para o aumento da renda familiar. Além disso, devemos levar em consideração que muitos lares são liderados por mulheres, contando com a ausência masculina em alguns casos. São famílias lideradas por mães e avós, famílias que abrigam e se constroem numa rede de apoio e colaboração entre diferentes mulheres trabalhadoras.

As mudanças nos arranjos familiares podem ser expressivas de redefinições nas relações de gênero, como deslocamentos nos papéis convencionais, em que a domesticidade feminina correspondia à posição do homem como provedor.

Coexistem, no entanto, com a permanência do machismo, com a ausência de políticas públicas adequadas para reduzir a vulnerabilidade relativa das mulheres e, justamente por isso, com uma dinâmica em que elas acumulam desvantagens em comparação aos homens (Flávia BIROLI; Luis Felipe MIGUEL, 2014, p. 11).

Situando a percepção identificada nos dados com as mudanças sociais levantadas por Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2014), percebemos o quanto a diferença nos graus de discordância e concordância com a afirmação aponta como os meninos tendem a manutenção das normatizações de gênero, enquanto as meninas ratificam sua percepção mais crítica frente à reprodução dos papéis normativos das feminilidades e masculinidades. Isto indica a força das construções acerca das masculinidades, dificultando a problematização de estereótipos de gênero por parte dos meninos. Sendo assim, constituir-se menino passa por “negar qualquer possibilidade de lembrar alguma característica feminina” (Gustavo BANDEIRA; Fernando SEFFNER, 2013, p. 250). Mesmo considerando esta negação implique uma rejeição de percepções de transformações sociais, ainda se mantém uma predominância da liderança masculina dentro da estrutura familiar.

Já, as meninas apontam para um reconhecimento das transformações que já operam no tecido social. Ao discordarem muito da afirmação, elas contestam uma ideia que ainda se mantém em seu cotidiano. Sendo assim, sua tendência a discordância pode ser lida como parte dos seus processos de construção de subjetivação através das suas experiências.

(...) as experiências que concretizam as subjetividades e que dão vida aos processos de subjetivação. São processos que sofrem a ação massiva dos discursos, do saber do poder, mas que têm algo de singular, fazendo com que cada um se constitua como efeito desse processo (Anderson FERRARI, 2010, p. 10).

Dessa forma, essa tendência a discordância revela o quanto suas experiências enquanto meninas, são fatores importantes para suas leituras de mundo. Os meninos, oriundos das mesmas classes sociais, não seguem o mesmo padrão de respostas das meninas. Ao contrário, as respostas dos meninos demonstram uma aceitação dos padrões de estereótipos referentes à masculinidade hegemônica, sendo que essa concordância aponta para uma aceitação e reconhecimento da norma heteronormativa. Retomando os momentos de aplicação dos questionários, após ler expressão – *O homem deve ser o chefe da família* – um menino disse a seguinte frase: “claro!”.

“Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos” (Guacira Lopes LOURO, 2013, p. 49). A concordância do menino

evidencia entraves presentes na desconstrução dos estereótipos de gênero para os meninos. Ao dizer “claro!” o menino assume as hierarquias de gênero e produz sua subjetividade dentro das regulações heteronormativas. Por outro lado, as meninas iniciam movimentos de reflexão diante das frases, os meninos com frequência expunham depoimentos que expressavam aceitação e pertencimento a heteronormatividade. A observação da aplicação do instrumento mostrou o quanto ainda é necessário avançar nas discussões sobre as condições da masculinidade. Até o momento, com os dados produzidos identificamos o quanto a socialização masculina ainda está condicionada aceitação de padrões hegemônicos da heterossexualidade.

Para os meninos, discordar em certas questões durante as conversas sobre o questionário em sala chegava a ser visto como uma questão e um momento de tensão, que poderia causar uma desconfiança. Em certos momentos, para discordar, os meninos precisam apresentar justificativas para a discordância, como foi o caso do menino que afirmou que meninos poderiam brincar de bonecas. A necessidade de se justificar e a utilização da irmã mais nova como pretexto para brincar com boneca apontam para o quanto as fronteiras de gênero e sexualidade estão atravessadas em nosso imaginário. Para ser menino, é necessário rejeitar tudo aquilo que compõe o universo feminino, e quando um menino ultrapassa essa fronteira de gênero, ele (mesmo sem intenção) tem sua sexualidade posta em suspeita. Dizer que brinca de boneca coloca esse menino em evidencia dentro do grupo, ele passa a ser visto de forma diferente e se constrói uma necessidade de examinar o porquê ele brinca de bonecas. Todas essas operações de suspeita e análise seguem de formas simbólicas através de olhares e risadas. Assim, no intuito de defender-se e de comprovar sua heterossexualidade, ele anuncia que a brincadeira acontece em casa junto com sua irmã mais nova. Após o relato, sua irmã tornasse o álibi perfeito. E, a partir desse instante, ele não pode mais ser acusado de homossexual pelo grupo.

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir (Judith BUTLER, 2015, p. 23).

Logo, a construção do relato que o menino faz de si, está condicionada a interpelação do outro. Ou seja, o menino produz seu relato, tentando expor e se defender de possíveis acusações, pois sua prática não condiz com os comportamentos característicos da masculinidade. Ao afirmar que brinca de

bonecas, ele anuncia o cruzamento de uma fronteira e diante da interpelação dos outros meninos, encontra-se numa posição de ter de provar a verdade sobre sua sexualidade.

A partir desse episódio, percebemos o quanto a heterossexualidade se constrói numa teia em que mesmo sem ser nomeada expressamente, ela incorpora a função de regra e institui um regime de vigilância que para os meninos, assume dimensões intensas. “A normalização se conjuga a processos de hierarquização e marginalização, implicando todos os sujeitos” (Rogério JUNQUEIRA, 2016, p. 44). Parte do processo de constituir-se menino está na internalização dessa normatização dos corpos presente na matriz heteronormativa. Ou seja, tornar-se menino nesse regime passa pela aceitação desses padrões de exclusão e negação do feminino, mas também da vigilância, do controle e da produção de uma masculinidade hegemônica.

GS3 Meninos podem brincar de boneca. Essa foi uma das questões mais comentadas durante as aplicações e quando analisamos os resultados, percebemos mais uma vez uma forte tendência por parte dos meninos a intolerância a diversidade de gênero e sexual.

Seguindo o mesmo padrão das questões anteriores, nessa questão as meninas apresentam uma posição de maior tolerância com taxas de discordância que somam 20,6%, sendo 8,3% em discordo muito e 12,3% discordam. Já os meninos, apresentam maior concentração na discordância, somando 59,3%, sendo 27,3% em discordo muito e 32% em discordo. Nesse item encontramos uma diferença percentual nas taxas de discordância de 39,3% entre meninas e meninos. Esse aumento de quase 20% no comparativo com a frase anterior do bloco de questões referentes ao papel de gênero aponta para outro aspecto: os atravessamentos entre gênero e sexualidade. Assim, a frase “meninos podem brincar de boneca” traz uma possibilidade de desconstrução de um estereótipo de gênero, e através dessa desconstrução coloca a heterossexualidade em suspeita, criando uma necessidade de confissão e a vigilância nos demais meninos.

Segundo Michel Foucault (2014) a prática da confissão se institui na prática cristã como um exame dos corpos, pois é através da investigação dos corpos que será possível conhecerem as indecências que se produzem nele. “Trata-se certamente do corpo, mas considerado justamente como o princípio de movimentos que influem na alma tomando a forma do desejo. O desejo é presumido e, portanto, o corpo se torna o problema” (Michel FOUCAULT, 2014, p. 31). Assim, a prática da vigilância entre os meninos, deve ser lida como parte

desses mecanismos de autorregulação criados a partir desses regimes de verdades que normatizam as relações, logo, as brincadeiras, os afetos e qualquer manifestação que pode anunciar uma “saída” dos padrões estabelecidos, são conduzidas a investigações que visam que o indivíduo interrogado confesse sua verdade.

Ao examinarmos as taxas de concordância a diferença percentual entre meninas e meninos se mantem em 39,3%. As meninas somam 79,4%, sendo 19,5% concordo muito e 59,9% concordo. Já os meninos, somam 40,7%, sendo 6,9% em concordo muito e 33,8% em concordo. O percentual elevado de meninas nas taxas de concordância pode demonstrar uma tendência menos preconceituosa a diversidade por parte das meninas, enquanto para os meninos, identificamos a reafirmação de uma postura intolerante. Assim como a socialização dos meninos os direcionam para padrões de intolerância, os processos educativos das meninas apontam para vivências mais plurais, em muitos casos.

Os dados construídos sinalizam que as meninas demonstram uma tendência mais tolerante a diversidade sexual e de gênero. Esse dado não pode ser lido sem a contextualização do nosso tempo. Essas meninas, respondentes do questionário, são nascidas em sua maioria, nos anos 2000, elas acompanham e são frutos de inúmeras conquistas dos movimentos feministas. Elas nasceram num tempo que a contestação dos padrões normativos da feminilidade acontece constantemente em diferentes setores sociais e culturais e muitas vezes, atingem os veículos midiáticos como: televisão, jornais, revistas e redes sociais. São inúmeras as páginas nas diferentes redes sociais que na atualidade disseminam ideias, informações e críticas referentes a feminismos e desigualdades de gênero. Sobre isso, Guacira Lopes Louro (2008a) sinaliza que vivemos em diferentes esferas de pedagogias culturais:

Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e as sexualidades (Guacira Lopes LOURO, 2008a, p, 19).

Reconhecemos que diferentes práticas e pedagogias culturais e das sexualidades circulam pelas escolas e mídias sociais e culturais, desde aquelas que reiteram as normas, aquelas que se empenham no questionamento das estruturas normatizantes. Entretanto, quando é identificada a tendência mais desconstrutiva frente aos estereótipos de gênero pelas meninas, e sua ação ao denunciar expressões machistas durante as aplicações dos questionários, nota-

se a reverberação de discursos que problematizam a normatividade das relações de gênero.

Dessa forma, essa tendência de tolerância à diversidade de gênero e sexual deve ser lida como parte de um processo de investimento educativo, social e cultural que promove através da disseminação das ideias de gênero, um impacto positivo na construção das subjetividades femininas. Esses discursos sobre o feminino e o gênero foram identificados no capítulo 2, quando apresentamos os trabalhos produzidos no GT 23 da ANPEd. Lá, discutimos o quanto o GT 23 é marcado pela participação e autoria feminina e, o quanto essa presença constituiu também a construção dos saberes, com mais produções direcionadas sobre a construção da identidade das mulheres e docentes.

Parte desse investimento deve ser lida como uma ação de reflexão sobre a própria relação entre a carreira docente e os espaços da vida pessoal, como um lugar entre tensões que habitam as professoras e os professores. Sobre isso, Cláudia Vianna (2001, p. 103) explica:

Nesse processo, eles se colocam em constante tensão com as alternativas convencionais reservadas a homens e mulheres. São homens sobrecarregados pela função de provedores, mulheres sobrecarregadas pelas atribuições maternas, mulheres que questionam a trajetória convencional feminina no casamento, homens que incorporam amiúde o cuidado dos filhos em suas relações familiares. Mais ainda: essa tensão também aparece nos significados masculinos e femininos relacionados ao magistério. Esses significados da biografia pessoal organizam a identidade docente de modo contraditório e indireto ao indicar sinais de reprodução, mas também de ruptura com modelos tradicionais e apontar desafios e tensões vividas por professores e professoras.

Encontramos a partir das observações das aplicações dos questionários e das respostas das nossas estudantes (meninas e meninos) o quanto essas tensões ainda se perpetuam. Porém, estas falas de continuidade, principalmente aquelas carregadas de concepções hierarquizantes das relações entre os gêneros, não passam despercebidas. Ao longo das observações, localizamos meninas – em sua maioria – que tensionavam falas de ordem sexista e machista por parte dos meninos e que buscavam formas de realizar contrapontos, evidenciando espaços de resistências e que as problematizações dos sentidos da feminilidade alcançam essas jovens, mesmo em tempos difíceis de redução das discussões de gênero nas escolas.

Em diálogo com o Capítulo 2, identificamos o quanto os trabalhos sobre masculinidades ainda carecem de espaço e maiores investimentos. E isso, revela-se também sobre o espaço escolar, a medida que as meninas conseguem produzir novos contornos para a desmistificação dos padrões de feminilidades, os meninos ainda parecem muito presos e condicionados a masculinidades

hegemônicas. Esse descompasso entre uma postura mais tolerante e outra preconceituosa, abre posições para conflitos e tensões no cotidiano escolar, demarcando as relações de gênero, entre disputas e jogos de poder. Essas disputas e multiplicidades de discursos estiveram presentes durante as aplicações dos questionários.

### 3.3.2

#### **Meninas e meninos: percepções sobre as homossexualidades**

Além de frases que assinalavam para a percepção de gênero, outras questões possuíam como objetivo discutir as homossexualidades feminina e masculina. Assim, das dez questões que compunham as *Questões GS* (gênero e sexualidade) duas expressavam relação direta com a temática da diversidade sexual.

Durante o processo de construção do questionário e a produção dos itens para a escala, iniciamos longos debates sobre como abordar as sexualidades e as relações de lgbtfobia. Nossas discussões giravam constantemente em torno da preocupação de que, ao fechar o questionário final, ele seria submetido ao Comitê de Ética da PUC-Rio e, após a aprovação da instituição, ao comitê responsável na Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio. Ou seja, nosso conflito estava diante de um cenário de produção de políticas públicas – como apresentamos no Capítulo 1 – que propõem a retirada das temáticas de gênero e sexualidade dos documentos oficiais, como ter uma pesquisa aprovada com referências direta à diversidade sexual?

Dessa forma, nosso coordenador de pesquisa Marcelo Andrade e o grupo como um todo após inúmeros diálogos optou pela redução das questões que faziam menções explícitas as sexualidades. E, ainda, apontou a necessidade de construirmos itens que expressassem as homossexualidades de forma não diretiva. Assim, produzimos dois itens para discutir a diversidade sexual no questionário, a saber: (i) *Meninas só podem namorar meninos*; (ii) *Os meninos podem beijar seus amigos*. Nosso intuito a partir dessas frases era propiciar a reflexão das sexualidades partindo do questionamento sobre a heteronormatividade. Logo, quando nossas estudantes discordam da frase: *Meninas só podem namorar meninos*, elas estão se colocando a favor da diversidade sexual e indo contra uma visão normalizadora das sexualidades, que entende a heterossexualidade como a única vivência sexual possível.



Entendemos a construção da percepção da lgbtfobia e das relações de preconceito a diversidade sexual passam por uma internalização da heteronormatividade. Portanto, nossa análise visa compreender como essa tendência preconceituosa e intolerante se produz entre atravessamentos entre as fronteiras entre os gêneros e as sexualidades.

A construção das identidades é sempre um processo de enquadramento, uma vez que diz respeito também à construção das diferenças. Pensá-la como construções discursivas e relacionais significa afirmar a presença do outro (Anderson FERRARI, 2009, p. 118).

Portanto, pensar as relações entre as sexualidades e os gêneros, passa por entender que elas estão inseridas em jogos de verdades que anunciam e constroem os limites possíveis para as sujeitas transitarem entre esses dois lugares a partir da matriz heteronormativa. Dessa forma, os dados levantados na análise desses dois itens podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 3.3 – Sexualidades por gênero das estudantes

	Masculino								Feminino							
	Discordo muito		Discordo		Concordo		Concordo muito		Discordo muito		Discordo		Concordo		Concordo muito	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
GS 7: Meninas só podem namorar meninos.	240	22,40%	433	40,40%	219	20,40%	180	16,80%	544	50,70%	373	34,80%	75	7,00%	80	7,50%
GS 8: Os meninos podem beijar seus amigos.	368	34,30%	346	32,30%	292	27,20%	66	6,20%	95	8,90%	200	18,70%	575	53,60%	202	18,90%

Fonte: Elaboração própria.

*GS7 Meninas só podem namorar meninos.* Essa foi uma das frases do questionário que mais mobilizou as turmas, proporcionando debates entre estudantes e em alguns momentos até com pequenos conflitos, marcados por denúncias de lgbtfobia nas salas, como a discussão do menino que afirmou que um menino beijar outro menino era um absurdo, em seção anterior. Essas cenas reafirmam a importância dos debates de gênero e sexualidades na escola e reforçam a relevância de escutarmos as estudantes.

Ao investigarmos os padrões de respostas de meninas e meninos, identificamos diferenças entre os gêneros. Novamente as meninas apresentam uma tendência de maior tolerância na comparação com os meninos. Quando observamos as taxas de concordância, os meninos somam 37,2%, sendo 16,8% em concordo muito e 20,4% em concordo. Enquanto as meninas somam apenas 15% de concordância, sendo 7,0% em concordo muito e 7,5% em concordo.

Nesse caso, a pouca presença de meninas em concordância com a afirmação, evidencia baixo preconceito referente a aceitação da diversidade sexual e da homossexualidade feminina. O quantitativo de 14,5% é um dado importante, quando consideramos o nosso universo de análise. Porém, ao observarmos a concordância dos meninos, chegamos a 37,2%, do recorte – meninos respondentes – esse número é elevado e aponta para um grau considerável de intolerância a lesbianidade.

Embora o lesbianismo tenha acompanhado a maior parte dos avanços da situação das mulheres, essas evoluções não devem nos fazer esquecer que, na maior parte dos países, e particularmente longe das grandes cidades, o lesbianismo permanece um tabu, perseguido, punido de maneira severa, e que pode simplesmente resultar em assassinato (Jules-France FALQUET, 2009, p. 128).

Mesmo as discussões sobre as identidades lésbicas tenham crescido e ganhado visibilidade, também em paralelo com a ampliação dos debates feministas, ainda encontramos tensões frente ao reconhecimento das experiências sexuais da lesbianidade. Essas tensões ficam em maior evidência quando são questionadas as possibilidades da experiência das homossexualidades. Assim, esse aumento do grau de percepção de preconceito deve ser lido como parte desse movimento que ainda entende as lesbianidades como um tabu e como alvo de perseguição.

“A lesbofobia designa a estigmatização da sexualidade entre mulheres que escapam ao controle masculino” (Pascale MOLINIER; Daniel WELZER-LANG, 2009, p. 103). Portanto, pensar os processos de construção das lesbianidades passa por compreender que estas são atravessadas por

concepções naturalizadas de feminilidades. Dito de outra forma, a produção das identidades lésbicas não pode ser pensada isolada da categoria gênero. Isto significa entender as relações cotidianas e principalmente os conflitos e preconceitos que meninas lésbicas vivenciam, são também perpassados por construções pautadas em concepções das diferenças de gênero, que marcam as meninas lésbicas em condições de invisibilidades.

Quando analisamos as variações entre as taxas de discordância, o dado que demarca essa diferença entre meninas e meninos é o discordo muito. Metade das meninas que responderam ao questionário 50,5% marcou que discordam muito dessa afirmação. Enquanto os meninos, menos de um quarto dos nossos respondentes 21,1%, discordou muito da frase.

Ao examinar a opção discordo, não há grande variação percentual, sendo 34,5% das meninas e 40,1% dos meninos. Porém, nesse grau de discordância os meninos, ultrapassam as meninas. Nesse caso, a análise apresenta novas possibilidades e contornos para pensarmos as intolerâncias à diversidade sexual na escola. Pois, ao mesmo tempo em que os meninos se concentram com as taxas percentuais em concordância com a afirmação 38,8% quando observamos as taxas percentuais de discordância chegamos a soma de 61,2%. Ou seja, a maioria dos meninos que responderam ao nosso questionário apresentam uma tendência tolerante frente a homossexualidade feminina. Entretanto, ainda há um grande quantitativo com uma tendência mais preconceituosa.

Essa predominância masculina contrária as homossexualidades femininas, precisa ser analisada dentro dos quadros das masculinidades que regem as relações sociais. Como parte do projeto de tornar-se menino, componentes como a rejeição das homossexualidades e dos aspectos da feminilidade entra em cena como forma de demarcação da identidade masculina. Dessa forma, os meninos são ensinados entre diferentes instâncias entre pedagogias sexuais a exercerem uma postura viril e de dominação frente a mulheres e as homossexualidades.

Masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação e por meio dela. São relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral como “natural” para mulheres e homens (Pascale MOLINIER; Daniel WELZER-LANG, 2009, p. 101).

Ao sinalizar a possibilidade de meninas namorarem outras meninas, a questão abre espaços para a problematização desses construtos classificatórios entre masculinidades e feminilidades. Logo, as meninas lésbicas geram tensões entre as fronteiras entre os gêneros e as sexualidades, pois desestabilizam o ordenamento das feminilidades rejeitando binarismos. Com isso, produzem uma

transformação nas relações entre gênero e desejo, a partir das experiências homossexuais. Desse modo, a lgbtfobia e o machismo seriam mecanismos de controle social constitutivos das masculinidades na cultura ocidental que se exercem sobre todas as sujeitas.

Enquanto isso, as meninas somam 85% pontos percentuais de discordância com a afirmação e 15% de concordância, reforçando as tendências de maior aceitação a diversidade sexual. O que endossa percepção das meninas, com uma tendência menos preconceituosa quanto aos estereótipos de gênero e as homossexualidades. Esta relação entre a presença e condições de silenciamento e invisibilidades das sexualidades deve ser lida numa perspectiva foucaultiana, portanto é preciso:

(...) levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares, e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam em fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em sum, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 18).

Sendo assim, devemos nos interrogar sobre o que representa quando analisamos a sexualidade enquanto como dispositivo meninas discordarem da obrigatoriedade de namorar apenas meninos. Que possibilidades de construções de subjetividades indicam estes dados? Essa discordância sinaliza para possibilidade de vivências lésbicas marcadas por noções de liberdade? Ao combaterem as falas dos meninos que concordavam com as afirmações durante as aplicações, as meninas afirmavam que as homossexualidades são experiências possíveis e que estas não devem mais viver as escondidas. Sendo assim, elas apontam para probabilidades de outros corpos, corpos homossexuais habitarem os espaços escolares.

Há espaço para alguma penetração e resistência. Mesmo que a escola ainda se ausente do debate da valorização da diversidade sexual, a iniciativa dos jovens conversarem entre si, nos corredores e nos intervalos, demonstra a emergência e a urgência de uma educação sexual voltada para a diversidade na escola, ou seja, que para além das temáticas biológicas binárias, contemplem biológicas e olhares socioculturais (Felipe BASTOS; Raquel PINHO; Rachel PULCINO, 2015, p. 67).

Mesmo se a escola diretamente não proporcione estes diálogos, as estudantes não estão alheias a temática, elas debates, trocam e potencializam suas vivências em diferentes momentos de suas experiências escolares e cotidianas.

*Os meninos podem beijar seus amigos.* Assim como na outra frase sobre sexualidade, a análise dos dados revelou que os meninos tendem a discordar mais da afirmação, demonstrando uma postura mais preconceituosa.

As taxas de discordância dos meninos somam 66,6%, sendo 34,3% para discordo muito e 32,3% para discordo, apontando um equilíbrio na percepção sobre as homossexualidades masculinas. Porém, ao analisar as medidas de concordância, os meninos somam 33,4%, sendo dividido entre: 6,2% em concordo muito, e 27,2% para concordo.

Esse dado demarca uma tendência a discordância, com 66,6%, mas se compararmos as medidas individualmente, identificamos que os graus “concordo” e “discordo” apresentam pouca diferença percentual, sendo respectivamente: 27,2% e 32,3%. Ou seja, a diferença percentual entre essas duas medidas é de apenas 5,1%, revelando que mesmo havendo a prevalência de uma tendência preconceituosa a diversidade sexual, por parte dos meninos, há também, uma parcela que caminha numa direção mais tolerante. O ponto que evidencia mais fortemente essa divisão entre aceitação e negação da homossexualidade seja o comparativo entre discordo muito com 34,3% e concordo muito 6,2%. As diferenças percentuais entre essas duas medidas somam 28,1%, apontando o distanciamento entre esses dois grupos. O dado “concordo muito” nesse item especificamente pode ser lido como um ponto a mais do que a aceitação da homossexualidade, mas também como uma demarcação de que essa vivência é possível, logo, não haveria motivos para discordar dessa afirmação.

Quanto às meninas, novamente elas apresentam uma tendência de tolerância a homossexualidade. Seguindo um caminho oposto dos meninos, as meninas possuem sua menor contração nas taxas de discordância, sendo o campo do discordo muito com o menor valor percentual. Dessa forma, as taxas de discordância das meninas somam 27,6% sendo, 8,9% para discordo muito e 18,7% para discordo. Já os valores de concordância somam 72,5%, sendo 18,9% para concordo muito e 53,6% para concordo. Os dados das meninas apontam uma intenção de maior aceitação a diversidade sexual, sendo este indicativo marcado pelas taxas de concordância.

Entretanto não podemos negar que 27,6% é também um dado percentual considerável, expondo uma inclinação mais preconceituosa no grupo das meninas que responderam ao questionário. Esse dado indica que mesmo havendo a predominância de tendência mais tolerante por parte das meninas, há ainda espaços e sujeitas que se identificam com a lógica heteronormativa. O pertencimento das sujeitas é marcado pela premissa de que a heteronormatividade se inscreve enquanto “uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da *normalização*” (Judith

BUTLER, 2014, p. 252, grifos da autora). Por isso, esse dado revela que existem dentro do conjunto de respondentes (meninas) aquelas que se identificam com os padrões estabelecidos com a heteronormatividade e, por conseguinte, esperam que estas regulações dos gêneros e das sexualidades sirvam para as demais. Contudo, as meninas ainda representam no grupo analisado maior tendência a tolerância e a aceitação da diversidade sexual.

Comparando os dados das meninas e dos meninos, encontramos uma tendência parecida se analisarmos as medidas “concordo” e “discordo”. As meninas apresentam praticamente o mesmo percentual entre o discordo com 18,7% e, o concordo com 18,9%, indicando que esse clima favorável e de tolerância, está em disputa. Ou seja, ainda há espaços de aceitação da heteronormatividade e produtoras de percepções que se aproximam de sentidos que negam e/ou rejeitam a possibilidade da homossexualidade enquanto uma vivência possível. Essa percepção da homossexualidade masculina como algo mais difícil de ser aceito, está relacionada com idealizações construídas acerca da própria concepção de masculinidade. As noções de virilidade, da força e da rejeição e negação do feminino na constituição do sujeito masculino, nos conduzem socialmente a uma visão estereotipada do sujeito gay.

Esses dados reafirmam a importância de debates nas escolas acerca dos temas de gênero e sexualidade, pois:

“Ensinar a lidar com as homossexualidades é também uma forma de ensinar a lidar com as heterossexualidades, uma vez que as orientações sexuais passam por um investimento e construção que ocorrem de forma relacional” (Anderson FERRARI, 2009, p. 262).

Dessa forma, enquanto não problematizarmos os significados conferidos as heterossexualidades, nem debatermos sobre a heteronormatividade terá possibilidades de romper com esses mecanismos de reprodução de hierarquizações e normatizações dos gêneros.

Analisando as questões *Meninas só podem namorar meninos* e *Meninos podem beijar seus amigos*, identificamos que há uma continuidade no padrão de respostas entre os meninos nas duas questões, seguindo numa direção mais preconceituosa quanto às homossexualidades. Já as meninas, caminham para um posicionamento de maior aceitação da diversidade sexual. Esses dados corroboram respostas identificadas anteriormente em questões relacionadas aos papéis de gênero, evidenciando que as meninas tendem a posturas de maior aceitação da diversidade, enquanto os meninos possuem percepções mais preconceituosas.

Pensando na análise dos questionários como um todo, podemos levantar alguns indícios sobre como estudantes percebem as relações de gênero e as sexualidades na escola: (i) há diferenças consideráveis entre as percepções de meninas e meninos sobre os estereótipos de gênero e as homossexualidades; (ii) a categoria de gênero é um elemento essencial para análise sobre a percepção de preconceitos quanto as temáticas; (iii) o exame dos dados produzido em diálogo com os relatos das aplicações dos questionários potencializam os resultados. Em outras palavras, a análise dos questionários evidenciou que existem espaços de problematização dos estereótipos de gênero e, identidades sexuais habitando os contextos escolares promovendo tensões quando falas heteronormativas emergem no cotidiano.

Ocupar-se com a observação, a descrição e a reflexão de cenas escolares é tarefa que impacta positivamente a construção da experiência docente. Podemos pensar a experiência não como o que nos acontece, mas como o que fazemos com aquilo que nos acontece (Fernando SEFFNER, 2013, p. 150).

Sendo assim, a interpretação dos resultados dos questionários não pode ser dissociada da nossa experiência da aplicação dos questionários, ambas caminham juntas. Dessa forma, ao utilizarmos o gênero enquanto categoria de análise para a leitura dos dados dos questionários ratificou nossa percepção das aplicações, em que as meninas se mostravam mais críticas frente aos itens e muitas vezes questionavam os meninos. Em diálogo com Joan Scott (1995, p. 86): “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder”. Enquanto constitutivo das relações, as diferenças encontras nas percepções de meninas e meninos, evidenciam as disposições e sistemas de poder existentes em nossas escolas e sociedades como um todo. Logo, quando meninas e meninos têm visões dissonantes sobre as homossexualidades, sinalizam o quanto o pertencimento de uma identidade de gênero, revela-se fundamental para condições de crítica e reflexões sobre situações cotidianas. Ao optarem por posições entre as gradações de “concordo ou discordo” as estudantes posicionam-se criticamente sobre expressões cotidianas que representam estigmatizações e estereótipos que marcam as identidades sexuais diariamente.

Sobre a predominância feminina evidenciando uma postura de maior aceitação da diversidade, corroboramos os resultados já levantados em pesquisa anterior de Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva (2004). As autoras analisaram um *survey* realizado em 14 capitais brasileiras, dentre elas a cidade do Rio de Janeiro, onde se situam as escolas



investigadas nesta pesquisa identificaram que o percentual de meninas em concordância com frases de cunho homofóbico – utilizando o termo empregados pelas autoras – é “sempre inferior ao dos meninos, para qualquer uma das cidades em estudo” (Mary Garcia CASTRO; Miriam ABRAMOVAY; e Lorena Bernadete da SILVA, 2004, p. 293). Isto indica que passados 15 anos da pesquisa realizada, as meninas ainda figuram como mais tolerantes a diversidade sexual e de gênero, o que reafirma a importância de avançarmos nos estudos sobre as masculinidades, visto que a continuidade de uma visão intolerante segue como um ponto gerador de conflitos e violências.

Este dado conduz nossa reflexão sobre as cenas narradas e as aplicações dos questionários marcando os meninos como protagonistas na ação do preconceito. Apontando o quanto essa percepção preconceituosa fundamenta-se na reprodução da lógica heteronormativa nas relações entre meninas e meninos, sobre isto Miriam Leite (2011, p. 16) explica:

(...) a significação da violência também estava marcada pela heteronormatividade que naturaliza o gênero binário e determinados comportamentos com ele identificados, e abre espaço para a autorização da palavra e do gesto (violento) contra aqueles que se desviam desse pressuposto.

Discutindo os significados da violência no cotidiano escolar, Miriam Leite (2011) afirma que a heteronormatividade é um instrumento fundamental para invisibilização de práticas relacionadas a lgbtfobia no contexto escolar. Passados oito anos desta publicação, ainda observamos a heteronormatividade agindo na manutenção de percepções preconceituosas e estereotipadas sobre os gêneros e as sexualidades. Entretanto, identificamos nas meninas um potencial reflexivo e questionador das normatividades, esta potencialidade ficou evidente pelas diferenças nos padrões de resposta entre meninas e meninos.

Pensando sobre os desafios que se colocam a quebra das normatividades, Jane Felipe (2007, p. 84) pontuou que

é interessante observar o quanto concepções pautadas na ideia de “essência” ou “natureza” são ainda hoje muito veiculadas, na tentativa de justificar todo e qualquer comportamento relacionado às masculinidades e às feminilidades.

Passados doze anos da sua publicação, reconhecemos ainda que percepções pautadas na naturalização dos gêneros habitam os espaços escolares, produzindo efeitos e interações preconceituosas e estereotipadas. Contudo, estas são acompanhadas por tensões, ou seja, se antes visões essencialistas sobre o significam ser feminino e masculino passavam sem muitos questionamentos, hoje isso não acontece mais. O campo apontou que embora a heteronormatividade ainda se faça presente em discursos e atitudes

no cotidiano escolar, ela também vem sendo problematizada e suas reproduções passam a ser questionadas pelas sujeitas. E, nesse lugar de problematização da heteronormatividade, as meninas aparecem como principais representantes. Isso significa que há espaços para a problematização das naturalizações acerca das identidades de gênero e das sexualidades no contexto escolar e que essas vão se desenvolver entre estudantes, em diálogos e trocas de experiências quando visões heteronormativas se chocam com olhares plurais que presam pela diversidade.

Entre conversas e relatos, seguimos no próximo capítulo tentando perceber dessa vez, a partir das concepções docentes acerca da diversidade de gênero e das sexualidades, buscando identificar pontes e/ou hiatos entre os achados levantados através das observações das aplicações e análises dos questionários.

#### 4. JANELA MÁGICA E VIDAS SECAS: entre cenas, relatos e concepções de gênero e sexualidades

*“O sujeito sempre faz um relato de si para o outro, seja inventado, seja existente, e o outro estabelece a cena de interpelação...”  
(Judith BUTLER, 2015, p. 33)*

O diálogo com a outra é o fio que conduz esse capítulo e me apropriando da citação acima, quero afirmar a escola como esse espaço que só existe em diálogo, seja entre os sujeitos que se constituem, se inventam e se interpelam nos encontros com os saberes e relações de poder ou nos momentos em que são convocados a dizer da escola e essas relações que organizam nossos entendimentos. Por isso, entre cenas, narrativas das sujeitas da pesquisa. Os colégios Janela Mágica e Vidas Secas<sup>36</sup> entram em cena partindo dos relatos de dez docentes que nos proporcionam uma imersão por meio das suas narrativas das relações entre estudantes e seus entendimentos sobre diversidade sexual e de gênero.

Como as escolas podem trazer magia e beleza em seu cotidiano? De que maneira, as trajetórias e as cenas escolares podem se transformar em relatos secos, tristes e marcados pelo preconceito? Perguntas que demonstram a complexidade da escola e suas relações com os sujeitos e que estão respondidas nos relatos das entrevistadas, na medida em que encontramos episódios de preconceitos, marcando as experiências de gêneros e as sexualidades que habitam as escolas. Descobrimos também belezas que revelam as potencialidades e outros olhares para essas temáticas nos contextos escolares.

Deste modo, apresentamos um mergulho nas duas escolas tomando como referência as percepções docentes para construir um apanhado do que seriam as relações entre estudantes na escola e como as professoras entendem as categorias de gênero e sexualidade. Para isso, o capítulo está organizado em três momentos: (i) conhecendo o campo; (ii) cenas e relatos de preconceitos nas

---

<sup>36</sup> Os nomes das escolas foram criados conforme a explicação exposta na Introdução desta pesquisa.

escolas; *(iii)* as concepções docentes sobre gênero e sexualidade. Estes eixos compõem diferentes seções do capítulo, constituídos a partir das falas das sujeitas entrevistadas e, em diálogo com a teoria, propomos uma interpretação dos dados.

#### 4.1

##### **Janela Mágica e Vidas Secas: conhecendo o campo**

As duas escolas recortadas para a pesquisa de campo foram selecionadas através dos dados produzidos pelos questionários aplicados com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, ainda em 2017, e apresentados no capítulo anterior.

Esta seleção foi feita seguindo o seguinte critério: a partir dos dados gerados pelas dez escolas, identificamos duas, sendo uma com maior grau de percepção de preconceitos por parte dos estudantes, e a outra com menor grau. A escolha das escolas visava identificar entre as dez, quais delas apresentavam estudantes com menor grau de percepção de preconceito e maior grau frente essas temáticas. Partindo dessa construção, identificaríamos, por conseguinte, escolas com estudantes mais tolerantes e menos tolerantes, diante da diversidade de gênero e sexual.

Sobre o conceito de tolerância, entendemos um caminho possível para a prática educativa, alinhada com valores morais e éticos comprometidos com a construção de espaços e sujeitas pautadas na defesa e na valorização das diferenças, da igualdade e da liberdade. Este entendimento do conceito de tolerância parte da interpretação defendida por Marcelo Andrade (2009b, p. 202):

A defesa do conceito de tolerância nesses termos seria capaz de unificar, no atual contexto, três diferentes e históricas demandas de justiça: (1) a liberdade de pensamento, expressão e associação; (2) a igualdade de acesso a direitos, oportunidades e bens sociais; e (3) o direito a diferença e o pluralismo de identidades e condições.

Assumindo este conceito buscamos trazer como elemento fundamental para a escola a luta por direitos que possibilitem a ampliação da compreensão das questões sociais, da construção das identidades e condições de existências das estudantes a partir de uma perspectiva histórica. Esta ampliação ocorre quando a liberdade é entendida como um princípio que norteia as relações, quando a igualdade se inscreve e exerce em ações que promovem a inserção de temas e experiências silenciadas. O direito a diferença torna possível que

diferentes sujeitas tenham suas vivências e histórias reconhecidas, tornando a escola um espaço marcado pela pluralidade. Com esse olhar, interpretamos os dados, buscando encontrar seja nas respostas das estudantes no questionário, seja nos diálogos da aplicação ou nas falas das professoras entrevistadas, as condições possíveis para construir *outra* escola, que entende a tolerância como um fundamento.

Sobre as sujeitas e seus relatos, nossa opção foi garantir o sigilo de suas informações referentes às escolas, de maneira que as falas das estudantes e das docentes são utilizadas neste trabalho a partir de nomes fictícios. Para as docentes, fizemos a escolha, já que esta é uma tese que assume uma escrita feminista e em prol da diversidade sexual, de utilizar nomes de mulheres e homens que atuam na causa feminista e/ou LGBT. Apenas o professor Pedro optou por escolher seu nome para a pesquisa. Estes nomes estão no quadro abaixo que apresenta os dados referentes ao perfil das docentes das escolas:

Quadro 4.1 – Perfil Docente

	Nome	Idade (anos)	Formação / Disciplina	Ano de formação	Pós-graduação
Colégio Vidas Secas	Pedro	37	Ciências Biológicas / Ciências	2006-2007	Mestrado em Biologia
	Elke	-	Letras / Língua Portuguesa	1974	Especialização
	Clarice	29	Matemática	2011	Mestrado em andamento
	Fred	37	História	2007	Mestrado em História
	Peter	61	Letras / Inglês	1986	Especialização
Colégio Janela Mágica	Gregório	63	História	1982	Mestrado Incompleto
	Djamila	47	Letras / Inglês	2008	Especialização
	Jean	35	Ciências Biológicas / Ciências	2006-2007	Mestrado em Educação
	Simone	49	Geografia	1991-1992	Mestrado em Geografia
	Laerte	51	Letras / Língua Portuguesa	1998	Mestrado em Literatura

Fonte: Elaboração própria.

Chegamos as docentes por meio de indicação das equipes gestoras das escolas. Assim, as direções ofereceram nomes de professoras que consideravam próximas as estudantes, podendo assim, fornecer depoimentos que traduzissem o dia a dia sobre as relações nas escolas. Sobre a equipe

docente, notamos que de dez entrevistadas apenas três não possuem mestrado. Além disso, há uma recorrência de entrevistas de professoras nas disciplinas de: Língua Portuguesa, História, Inglês e Ciências. Encontramos um perfil diverso que possibilitou diferentes olhares sobre as relações de gênero e as sexualidades nas escolas.

Com os dados das aplicações, selecionamos duas escolas: Janela Mágica e Vidas Secas. A seleção das escolas foi realizada após análise dos dados gerais das escolas a partir das dez questões de gênero e sexualidade que integram o questionário das estudantes. Após uma primeira apreciação dos dados, descartamos algumas questões que tiveram baixo teor de relevância estatística na interpretação dos dados no software SPSS. Assim, construímos o Fator GS: Preconceito de gênero e sexualidade, a partir de uma análise fatorial exploratória, utilizando como componentes principais as seguintes questões: 2, 3, 6, 7 e 8. Os dados analíticos da elaboração do Fator GS seguem explicitados na tabela abaixo:

Tabela 4.1 – Análise fatorial para os itens do Fator GS de Preconceito de gênero

<b>Matriz de fatores</b>	
<b>Variáveis</b>	<b>Fator</b>
GS 2: Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.	0,840
GS 3: Meninos podem brincar de boneca.	0,612
GS 6: O homem deve ser o chefe da família.	0,758
GS 7: Meninas só podem namorar meninos.	0,636
GS 8: Meninos podem beijar seus amigos.	0,608
Método de Extração: Principal Component Analysis.	
a. 1 fator extraído.	
<b>Variância explicada= 51,565%</b>	
<b>KMO= 0,796</b>	
<b>Alfa de Cronbach = 0,764</b>	

e sexualidade

Fonte: Elaboração própria.

Nossa primeira seleção contava com a escola que ficou em primeira colocação no grau de intolerância (que seria o colégio Água Viva), porém, optamos mais tarde em eliminar essa escola por conta de dois fatores combinados e seguir na escala, para a escola que estava em terceiro lugar no Fator GS: Preconceito de gênero e sexualidade, o Colégio Janela Mágica. A escola com menor média de preconceito de gênero e sexualidade foi o Colégio Vidas Secas, que em função deste dado, foi a segunda escola a ser escolhida. A

seguir apresentamos a tabela com os dados das 10 escolas que participaram da primeira fase da pesquisa<sup>37</sup>, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 5.1 - Fator GS: Preconceito de gênero e sexualidade

Escola em que a aluna estuda	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Colégio Água viva	,3905	35	1,1152	-1,4541	2,7488
Colégio Iracema	,2504	132	1,0126	-1,7628	2,7488
<b>Colégio Janela Mágica</b>	<b>,1630</b>	<b>88</b>	1,1021	-1,7628	2,4646
Colégio Capitães de Areira	,0991	146	0,9631	-1,7628	2,7488
Colégio Grande Sertão	,0743	204	0,9989	-1,7628	2,7488
Colégio Brás Cubas	-,0102	64	1,1418	-1,7628	2,7488
Colégio O Quinze	-,1351	87	0,9281	-1,7628	1,8958
Colégio Hora da Estrela	-,2362	91	0,8417	-1,7628	2,7488
Colégio Auto da Compadecida	-,2391	104	0,9789	-1,7628	2,1799
<b>Colégio Vidas Secas</b>	<b>-,4765</b>	<b>67</b>	0,7036	-1,7628	1,5970
Total	,0000	1018	1,0000	-1,7628	2,7488

Fonte: Felipe Bastos. Esta tabela é parte de uma pesquisa ainda em processo de desenvolvimento pelo autor.

As escolas que aparecem em negrito na tabela são as escolas selecionadas para a imersão qualitativa desta pesquisa. Marcadas com sinalização em vermelho, foram colocadas as escolas identificadas após a análise dos dados com maior índice no Fator GS: Preconceito de gênero e sexualidade. O fator foi construído de modo colaborativo com o auxílio do professor Pedro Teixeira da PUC-Rio e com o doutorando Felipe Bastos da PUC-Rio. Nele foram considerados os dados dos questionários com o objetivo de identificar os níveis de concordâncias e discordâncias das frases de gênero e sexualidades apresentadas na introdução deste trabalho. Assim, as escolas identificadas como mais preconceituosas seguem sinalizadas em vermelho na tabela. Já as escolas marcadas em verde, foram aquelas que identificamos com menor grau de percepção de preconceito por gênero e sexualidade.

Inicialmente, havíamos optado pelo Colégio Água Viva, visto que ela foi a que apresentou o maior grau de preconceito. Entretanto, na segunda fase de coleta de dados nas escolas, para a realização das entrevistas com os docentes, passamos por algumas dificuldades com a direção da escola que mostrou alguns empecilhos para o agendamento das entrevistas. Durante um período, marcamos visitas para falar sobre a nova etapa da pesquisa que eram

<sup>37</sup> Fator GS refere-se a escala produzida na pesquisa, sobre as questões de gênero e sexualidade presentes no questionário aplicado em 2017, listadas na Introdução deste trabalho.

constantemente desmarcadas pela equipe de gestão. Esses fatos recorrentes nos levaram a identificar certa resistência para a continuidade da pesquisa, embora não possamos afirmar que se trata de uma resistência a temática ou uma resistência em função de uma dificuldade na organização dos horários. Independente disso, reconhecemos que as equipes gestoras escolares possuem diferentes e múltiplas atribuições que tornam sua prática desafiante, tornando difícil separar tempo para atender pessoas de fora do grupo escolar.

Antes mesmo desse contato com a direção ficar difícil, começamos a questionar sobre a validade dos dados desta escola na comparação com as demais. O Colégio Água Viva é a menor escola da amostra, tendo apenas duas turmas de 7º ano em 2017, sendo uma em cada turno, e com apenas 35 estudantes respondentes do questionário. Dentre as escolas em que aplicamos os questionários, somente o Colégio Água Viva possuía duas turmas de 7º ano. A maioria das escolas tinham 4 turmas, ratificando a diferença entre o Colégio Água Viva frente as demais. Refletindo sobre o tamanho da escola frente às demais, entendemos que esta diferença do tamanho da escola poderia influenciar na análise dos dados, logo, por ser uma escola bem menor do que as demais, seus dados ficariam mais exacerbados. O Colégio Água Viva foi descartado da seleção por duas justificativas: (i) o número de estudantes respondentes do questionário; (ii) o desvio padrão presente na tabela. Esse quantitativo difere bastante do restante das escolas, provocando uma análise enviesada dos dados quando analisados com o foco restrito apenas desta escola, resultando um elevado índice de desvio padrão dos dados das respondentes dos questionários aplicados. Desse modo, percebemos que havia uma dificuldade de retornar a escola para a realização das entrevistas com as professoras, optamos então, por destacar o Colégio Água Viva e selecionar o Colégio Janela Mágica para o seu lugar.

O Colégio Iracema, que aparece em segundo lugar no quadro, não fora selecionado tampouco para esta pesquisa, pois já estava sendo utilizado como campo de pesquisa por outro doutorando que partiu dos dados dos questionários. A pesquisa iniciada pelo doutorando Felipe Bastos tem como objetivo analisar problemáticas ligadas no cotidiano escolar ao fenômeno da homofobia. Sendo assim, optamos pelo Colégio Janela Mágica por acreditar que nossa entrada no Colégio Iracema com outra pesquisa com uma temática próxima já em andamento, poderia reverberar e impactar na coleta de dados das duas pesquisas. Assim, como uma forma de tentar impedir a produção de dados



para as análises nas duas pesquisas fossem prejudicadas, selecionamos o Colégio Janela Mágica.

O Colégio Janela Mágica possuía duas turmas de 7º ano por turno no ano de 2017, momento em que realizamos a aplicação dos questionários, com 88 estudantes respondentes. A escola está situada no bairro de Copacabana, da zona sul carioca e recebe estudantes que moram em sua maioria nas comunidades do entorno, como a comunidade do Morro dos Tabajaras. Durante as entrevistas com as professoras, identificamos que a escola tem sua dinâmica afetada principalmente por situações de violências dentro das comunidades, que muitas vezes impedem que as estudantes cheguem ao colégio. Além disso, algumas argumentam sobre as condições físicas e sobre os desafios presentes na estrutura escolar.

Eu estou há 23 anos aqui e nunca teve uma obra efetiva, tá? Por exemplo, tem cupim que tá em todo lugar, e aquele cuim de concreto, não é aquele fácil de sair não, e até hoje nada. Isso já foi falado, recomendado, solicitado, mas nada acontece. A gente já recebeu aqui duas escolas, em dois momentos de obras nessas outras escolas, mas a mesma escola que recebe outras escolas em período de obra não tem obra. Sabe? Não tem nem previsão, é tudo paliativo. Então é uma dificuldade muito grande você trabalhar em um lugar onde faltam coisas extremamente necessárias (Simone, Colégio Janela Mágica).

A professora aponta as condições de precariedade, demarcando como a escola é tratada de modo paliativo pela gestão da rede municipal. Isto revela que mesmo em escolas localizadas em áreas de prestígio da cidade existem questões que impactam o cotidiano e a prática docente que não necessariamente envolvem dilemas ligados ao ensino propriamente dito. E continua: “O Tribunal de Contas do Município veio esse ano aqui na escola e constatou a precariedade da escola, mas impressionante que a nossa não está no estado mais grave, existem escolas piores que a nossa” (Simone, Colégio Janela Mágica). Isto pode demonstrar que muitas escolas na rede municipal são afetadas por problemas estruturais e que estas acabam entrando em ciclos de aumento da sua precariedade em função das dificuldades de organizar políticas de melhoria das estruturas escolares.

Quanto ao perfil das sujeitas, identificamos que no Colégio Janela Mágica as estudantes eram participativas, não encontramos resistências quanto à participação na etapa dos questionários. A equipe de gestão também se mostrou solicita tanto no momento de marcação das aplicações dos questionários em 2017, quanto na marcação das entrevistas com as docentes, em 2018.

Apenas, dois episódios se destacam nesse cenário, sendo que o primeiro ocorreu durante a fase dos questionários. Estávamos aplicando junto a uma

turma quando a professora em sala, que assistia a aplicação, pediu para ver o questionário. A equipe de pesquisa entregou o questionário e pediu que o mesmo fosse devolvido após a leitura por questões de sigilo do trabalho. Ao ler o questionário, a professora comentou que era “muito difícil”. E, neste momento, argumentamos que estávamos ali junto aos estudantes, justamente para isso, caso houvesse dúvidas quanto a palavras e sentidos das questões que iríamos auxiliar. Após esse diálogo, a professora começou a conversar com as alunas e explicar as questões do questionário. Nesse momento, nossa equipe, que neste dia contava com 3 pessoas durante a aplicação, ficou incomodada, pois essa atitude poderia interferir nos dados. Nós pedimos a professora para que deixasse que as estudantes livres e apenas quando houvesse dúvidas que nós – da equipe de pesquisa – iríamos até a pessoa esclarecer. Porém, mesmo diante deste pedido, a professora continuou até que uma das aplicadoras chamou a professora e iniciou uma conversa junto com ela, como se quisesse tirar dúvidas referentes ao material didático fornecido pela prefeitura. Essa atitude foi uma opção para que a professora não interferisse nas respostas das estudantes durante a aplicação do questionário.

O outro momento aconteceu durante uma entrevista. Enquanto realizava a entrevista do professor Gregório, a diretora da escola mandou uma funcionária chamar a entrevistadora para uma conversa. Assim, a entrevista que estava acontecendo foi interrompida para a entrevistadora atender ao chamado da direção. A diretora da escola questionou aquela entrevista e outra que havia acontecido antes, pois os professores não seriam do 7º ano, pois para ela apenas seriam entrevistadas a equipe docente que lecionava nesse ano do Ensino Fundamental. Percebendo o questionamento, a entrevistadora explicou que essa não era a intenção da pesquisa, e que até havia uma “preferência” por docentes que atuavam no 8º ano, pois estas teoricamente estariam acompanhando as estudantes que responderam ao questionário no ano anterior. Porém, não havia impeditivos de professores de outros anos participarem da pesquisa, pois esta era feita de forma voluntária.

Depois de conversar com a diretora a entrevistadora retornou à sala em que o entrevistado estava para dar continuidade à entrevista. O professor que achou estranha a interrupção, perguntou qual foi a justificativa da direção e quando a entrevistadora contou do que se tratava, respondeu rindo: “aqui nessa escola vivemos a censura”. Após essa fala seguimos com a entrevista. O professor contou que vem atuando junto ao sindicato de professores, e durante minha permanência na escola, principalmente observando conversas nas salas

de professoras, pude perceber que Gregório tinha uma fala combativa e que fazia frente a diversas atitudes que em sua percepção pareciam excessivas e controladoras por parte da gestão da escola.

O Colégio Vidas Secas possuía quatro turmas de 7º ano em 2017, na aplicação dos questionários, com 67 estudantes respondentes. Situado no bairro de Botafogo, na zona sul carioca, o colégio recebe estudantes que moram em sua maioria nas comunidades do entorno, como o Morro Santa Marta. Diferente do Colégio Janela Mágica, o Colégio Vidas Secas é uma escola de tempo integral, funcionando como um Ginásio Carioca<sup>38</sup>, uma unidade de ensino com o horário da manhã estendido até às 15h da tarde. Esta medida é vista pela prefeitura do município como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação:

Para qualificar ainda mais o ensino carioca e oferecer um aprendizado consistente, a Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, implantou na cidade o programa Escolas de Tempo Integral para que, até 2020, todas as unidades escolares da SME atendam em turno de sete horas, seguindo o modelo dos países que mais avançaram em educação nas últimas décadas (SME/RJ, 2013).<sup>39</sup>

Porém, assim como na escola Janela Mágica, durante as entrevistas, as professoras relataram questões que envolvem a precariedade da estrutura escolar. Contudo, apresentavam constantemente a importância da gestão escolar e sua atuação, como elementos essenciais para o funcionamento da escola, mesmo diante das adversidades encontradas no sistema educacional.

A quantidade de livros didáticos, por exemplo, que chegou para a gente esse ano já foi menor, já tem sido insuficiente para algumas turmas, não tenho livros didáticos para todos os meus alunos. Essa escola, já foi apontada pelo, pelo Tribunal de Contas do Município e pelo Ministério Público, os dois órgãos, já disseram que essa escola está em condições precárias de manutenção. Então a gente tem condições muito precárias mesmo sabe? As portas quebradas, a gente não consegue pintar a escola, janelas velhas, quebradas, que não abrem. A gente tem as cadeiras, a gente precisava de um mobiliário novo, olha a minha mesa, o tampo dela como está solto. A questão física, da manutenção física da escola, isso aí é um problema muito sério, acho que é o primeiro desafio (Fred, Colégio Vidas Secas).

Com Fred, identificamos que os problemas da estrutura escolar seguem em diferentes níveis, desde janelas quebradas que não abrem, a necessidade de mobiliário novo para as salas de aula, como a redução do número de material escolar, como os livros didáticos enviados para serem entregues aos estudantes.

<sup>38</sup> Ginásio Carioca é o nome empregado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para escolas organizadas de forma experimental dentro da rede municipal. Sendo estas, funcionando em horário integral e com equipe docente e pedagógica atuando com dedicação exclusiva.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4228426>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

Fred reafirma o cenário exposto por Simone e nos faz pensar: quantas outras escolas estão em condições similares? Fred acrescenta elementos que dificultam o trabalho docente para além da estrutura dos prédios, como a falta de livros didáticos para todas as estudantes, o que gera impactos na aprendizagem escolar. Com isto, não estamos colocando as questões referentes a manutenção predial como itens inferiores. Ao contrário, representa um acréscimo aos desafios enfrentados pelas escolas públicas da rede municipal. Pois, estas escolas têm suas instalações condenadas em função da precariedade pelo Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro, não são pequenos problemas. Fred trouxe como aspecto positivo e diferencial o fato de a escola funcionar como um Ginásio Carioca, que representa a possibilidade de maiores trocas entre a equipe escolar.

Na verdade, a vantagem desse projeto aqui do Ginásio Carioca é que todos os professores que dão aula aqui são professores de 40 horas. Então a gente fica aqui durante toda semana, 8 horas por dia. Então quase todo mundo se dedica exclusivamente a essa escola. Então a gente conhece cada aluno pelo nome. E a gente almoça junto, a gente faz duas reuniões por semana. Então a gente tá sempre trocando informações sobre essas coisas, a gente não para de falar dos alunos, em nenhum momento (Fred, Colégio Vidas Secas).

Para o professor a estrutura proporcionada pelo Ginásio, com a equipe docente presente na escola todos os dias e com 8 horas de trabalho diárias, possibilita maior troca sobre as questões da escola, aproximando docentes. Este clima favorável propicia uma ampliação dos diálogos sobre os estudantes, ou seja, mesmo com a escola estando marcada por desafios estruturais, há o reconhecimento de pontos positivos que auxiliam a prática docente.

## 4.2

### **Cenas e relatos de preconceitos: machismos e lgbtfobia nas escolas**

(...) talvez se possa pensar, também, numa distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no “outro” distanciado e longínquo. A metáfora da viagem interessa-me para refletir não apenas sobre os percursos, as trajetórias e o trânsito entre lugares/culturas ou posições-de-sujeito, mas, também, para refletir sobre partidas e chegadas. Importa-me o movimento e também os encontros, as misturas, os desencontros (Guacira Lopes LOURO, 2008b, p. 14)

A viagem descrita por Guacira Lopes Louro (2008b) surge como ideia importante para pensar o que dizem as docentes sobre as relações nas escolas. Viajando através dos seus relatos, encontramos o movimento das escolas, as distâncias que afastam o pensamento sobre diferentes experiências, as misturas

que proporcionam que diversidade se faça presente e produza nas posições para as sujeitas.

Os trânsitos entre diferentes culturas emergem das falas das docentes e nos convidam a pensar como são as relações e o fenômeno do preconceito na escola. Seus olhares lançam pistas para pensarmos como através da percepção docente podemos encontrar diferentes elementos que integram os preconceitos e as discriminações. Nas salas de aulas, pelos corredores, em eventos esportivos, são diferentes os casos retratados pelas professoras. Para alguns docentes entrevistados, o preconceito é uma reprodução das relações sociais existentes fora da escola, para outros está associado a atitudes pautadas no desrespeito e em problemas disciplinares.

Por preconceitos, entendemos um conjunto de relações sociais que demarcam experiências de diferentes sujeitas e/ou grupos sociais, considerados como diferentes impactados por hierarquias sociais e opressões. Em diálogo com Hannah Arendt (2012) identificamos o preconceito como juízos ancorados em passados, que permanecem no senso comum e ausentes de reflexão. Formados no passado, evoluem como “preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto” (Hannah ARENDT, 2012, p. 153). Assim, os preconceitos marcam nossa compreensão do que são as condições sociais, entre mulheres, homens e suas sexualidades. A partir de juízos estabelecidos num passado que são resgatados para explicar as experiências do presente sem que seja feito um movimento de problematização do que são essas sujeitas e suas práticas na atualidade.

Discriminações partem de ideias preconceituosas e é a forma como indivíduos e grupos sociais têm suas experiências marcadas pela ação do preconceito. Ou seja, seguem o movimento do preconceito, sendo também fundamentados em juízos ancorados no passado, porém manifestam a prática do preconceito na sua versão mais dura e violenta, representam às exclusões, as desigualdades impondo relações de subalternização. “Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar” (Rogério JUNQUERIA, 2013, p. 484). Preconceitos e discriminações percorrem caminhos aproximados e estão associados, onde há discriminação pautada na diferença, há preconceito. Sendo assim, retomando o dialogo com Hannah Arendt (2012) se os preconceitos estão sempre ancorados em juízos que não foram reexaminados, as discriminações também estão, pois estas se fundamentam em preconceitos.

Partindo desses olhares, sobre as relações entre preconceitos e discriminações, encontramos em diferentes interpretações nas entrevistas, o exercício de encarar as distâncias da viagem, analisando a outra por aquilo que nos causa estranhamento. Essa outra que desafia, aparece em diferentes momentos e nos convida a pensar sobre como educadoras lidam com a presença da pluralidade e pensam suas possibilidades e lugares, “a viagem transforma” (Guacira Lopes LOURO, 2008b, p. 15).

Entre cenas e relatos, encontramos a partir da percepção docente fragmentos de como as estudantes reconhecem a diversidade de gênero e as sexualidades. E nesse processo de contar sobre as relações que habitam o cotidiano, percebemos negações e o não reconhecimento da importância das categorias de gênero e sexualidade para o debate educacional, nas falas de algumas docentes. Como também nos deparamos com professoras preocupadas com a continuidade destas discussões nas escolas, pois em suas perspectivas estes são temas caros e relevantes para a educação. Sendo assim, o grupo entrevistado traz uma pluralidade de olhares sobre as relações de preconceitos acerca da diversidade sexual e de gêneros, evidenciando os embates e as disputas que ocupam o contexto educacional na atualidade. Esta pluralidade de olhares e interpretações será exposta ao longo das próximas seções.

#### 4.2.1

##### **Entre preconceitos praticados nas escolas: “conduta social”, desrespeito, “vem de casa” e a diferença cultural**

E: E sobre essa escola, quais você acha que são os maiores desafios presentes no cotidiano escolar?

Elke: Eu acho que levar esses alunos a uma conduta social elevada.

E: É? A escola ainda tem que acertar, assim, essa questão do comportamento?

Elke: Conduta... (Elke, Colégio Vidas Secas).

“Uma conduta social elevada”. Foi assim que a professora de Língua Portuguesa, Elke, descreveu a necessidade presente na escola de melhorar questões relacionadas a indisciplina no espaço escolar. Ao ser questionada se a conduta seria o comportamento, ela retoma a palavra conduta. Esta professora forneceu uma longa entrevista para a pesquisa e contribuiu com materiais em diferentes níveis para a escrita. Primeiramente, vamos a questão da conduta.

Na visão da professora, as estudantes da escola apresentam uma conduta que não é adequada para o espaço escolar, em muitas situações suas atitudes, extrapolam o comportamento esperado e agem de forma indisciplinada, como aparece no relato a seguir:

Não entra na cabeça quando a gente fala assim “faz um pouco menos de barulho”. Não é que eles queiram provocar barulho, eles não entendem. Um aluno que chega na sala de aula, acabou de cumprimentar a professora, chega na sala de aula, começa assoviar (...) (Elke, Colégio Vidas Secas).

O trecho evoca os desafios postos no cotidiano que vão além do ensinar os conteúdos disciplinares. Elke comentou inúmeras vezes durante a entrevista o quanto identifica essa ausência de conduta, e que em sua prática tenta ensinar isso aos estudantes. Esta não é uma fala apenas dessa docente, referente a sentir-se desafiada e incomodada com essas atitudes cotidianas. Entretanto, ao dizer que é preciso “elevar a conduta” a professora apresenta uma visão como se a sua forma fosse superior, e na fala seguinte, expressa ainda que “eles não entendem”.

Em outro momento da entrevista, a professora comenta que ensinou etiqueta social, que tenta ensinar isso aos estudantes e que gostaria que elas agissem assim. Durante a entrevista, Elke interrompia constantemente a entrevistadora, que tentava seguir o roteiro. Questionada sobre quais seriam os principais desafios, a professora trouxe a questão da conduta e colocou como estratégia a etiqueta social. Neste mesmo momento, entrou uma funcionária da escola encarregada da limpeza, desligamos o gravador por conta do barulho, após sua saída, reiniciamos.

É que a gente tá gravando. Então, é... Tipo assim, até os noivos, eles têm que ser educados de saber que se não houve cumprimento na igreja eles vão ter que vir de mesa em mesa. E faz parte da mesa o homem se levantar da mesa para cumprimentar os noivos. Então, eu fui professora, de, de etiqueta social muito tempo... Eu fiz etiqueta social numa escola de charme e eu fui professora de etiqueta social. Então etiqueta social é um passo. Eu acho que a escola precisa usar mais essa etiqueta social (Elke Colégio Vidas Secas).

Ao trazer a etiqueta para a sala de aula, a professora passa a comparar as atitudes, gestos e comportamentos das estudantes com grandes ritos, presentes em cerimônias de festas de casamentos. Festas que talvez muitas das estudantes não tenham frequentado, assim como padrões e estilos de etiqueta que possivelmente elas desconhecem e que são cobrados pela professora. A docente guiada por sua trajetória profissional parece exigir das estudantes padrões e comportamentos que não as foram ensinados, e ao fazer isto, não demonstra em sua fala uma tentativa de compreender como essas estudantes construíram suas formas de agir.

Ao relatar sua experiência pessoal, Elke desloca a fala para si. Iniciando a produção de um relato sobre si, percorrendo sua trajetória, elencando elementos que evidenciam quem ela é e o porquê dos seus incômodos com a conduta estudantil. Ao analisar a evolução do sistema penal e jurídico, Michel Foucault (2013) ratifica a prática do relato como um ato que auxilia a sujeita a construir o seu processo de subjetivação. É necessária uma reflexão sobre quem se é para produzir um relato de si, dessa forma a questão do inquérito se transforma em: “quem é você?”. “Pede-se a ele bem mais: além do reconhecimento, é preciso uma confissão, um exame de consciência, uma explicação de si, um esclarecimento daquilo que se é.” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 2). Questionada sobre os desafios, a professora traz a questão da conduta e partir daí inicia um relato sobre si, contando a partir da ausência de conduta das estudantes o que seria uma conduta adequada. A entrevista foi entendida para ela como parte da cena da interpelação, como descrita por Judith Butler (2015). Dessa forma, traz o exemplo da etiqueta para provar a entrevistadora que era possível elevar a conduta social das estudantes e que ela tenta através das suas práticas fazer isto, visto que já possui experiência como professora de etiqueta social.

Identificamos na fala do professor Pedro de Ciências, do Colégio Vidas Secas outra percepção acerca do comportamento estudantil:

(...) falar alto, gritar, bater porta... sentar na mesa. Isso tudo parece ser bem tranquilo para alguns alunos, né. E eu percebo que é uma questão cultural, vem de casa, vem da cultura de falar alto, a cultura de não respeitar o limite do próximo, né. (Pedro, Colégio Vidas Secas).

Ao abordar situações e atitudes consideradas inapropriadas para o ambiente escolar, o professor coloca como hábitos comuns aos estudantes e como parte do seu cotidiano. Diferente da professora de português, Pedro coloca esses hábitos como uma questão de diferença cultural, ou seja, as estudantes possuem modos de agir que diferem da sua cultura e isso, provavelmente advém das suas experiências familiares e sociais. Porém, no final da sua fala, o professor questiona que essa cultura não está inserida numa lógica em que se preza o respeito ao limite do próximo. Com esta dimensão do respeito e do limite, evidencia que mesmo reconhecendo as diferenças culturais existentes entre estudantes e docentes, na construção de seus costumes e hábitos cotidianos, Pedro, sente-se tendo seu limite invadido e desrespeitado com esses comportamentos.

Segundo Stuart Hall (2016, p. 21) “concedemos sentido as coisas pela maneira como as representamos”. Assim, ao trazer a noção de invasão descrita



Pedro demarca o quanto os processos que colocam diferentes grupos culturais provocam e desorganizam as relações culturais entre as diferenças. Para Vera Candau (2012, p. 239) são comuns entre docentes falas que entendam as diferenças como “comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivildade, os/as que possuem características identitárias que são associadas a “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural.” Pedro não coloca as estudantes em condições de anormalidade, porém ainda se sente invadido e incomodado com seus padrões de comportamento.

Outro elemento importante que aparece na fala do professor é a casa. A casa e os hábitos oriundos do espaço familiar foram temas que apareceram com frequência na fala das docentes entrevistadas. Alguns expressando as diferenças existentes entre os espaços e outras vezes, como um lugar de aprendizados problemáticos com os quais a instituição escolar precisa lidar. Foi comum, ouvir falas em que as professoras relatavam episódios de preconceitos e pequenos conflitos entre estudantes em sala que a justificativa para determinados padrões que se repetem era a expressão “vem de casa”. Porém, em que medida os hábitos são apenas de casa se eles conseguem permanecer em outros espaços? Como a instituição escolar pode auxiliar na desconstrução de determinados padrões?

A questão da casa traz duas intencionalidades: (i) os preconceitos enquanto fenômenos do mundo social; (ii) a dificuldade de romper com hábitos herdados da família. Sobre os preconceitos enquanto fenômenos sociais corrobora uma ideia de que a escola enquanto instituição socializadora reflete as relações existentes fora dela. Logo, se vivemos numa sociedade preconceituosa e desigual, em algum grau estas questões serão percebidas na educação. Quando a dificuldade de ruptura com herança familiar surge como discurso de isenção da escola da sua possibilidade de problematizar ideias preconceituosas que estigmatizam as diferenças.

Ocultadas pelo discurso da igualdade, a educação esconde, nega e silencia as diferenças no contexto escolar. (Vera CANDAU, 2012; Marcelo ANDRADE, 2009a). Abordagem da diferença cultural na educação é feita entre a tensão dos significados entre igualdade e diferença. Sendo a igualdade, lida no senso comum rotineiramente como: “somos todos iguais”, e a diferença como um marcador atrelado a um problema com o qual a escola precisa lidar. Entretanto, defendem é uma releitura dessa tensão, entendendo a igualdade como uma condição básica para a construção de direitos “para o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos” (Vera

CANDAU, 2012, p. 238). E a diferença como reconhecer da pluralidade, valorizando marcadores identitários lidos socialmente como características inferiores e marginalizadas. Nesta concepção as diferenças se tornam potencialidades passam a buscar espaços de lutas simbólicas, contra processos de homogeneização e uniformização cultural.

Retirando o foco da dimensão cultural, o comportamento das estudantes fora abordado de outra forma pelas professoras. A importância da disciplina para boa convivência escolar foi destaque nas seguintes falas:

O aluno me cumprimentar quando chega à sala, dali da porta pra dentro. Me dar bom dia, me dar boa tarde. É... Eles não estão acostumados a cumprimentar. Eles não estão acostumados com essa formalidade do cumprimento, eles entram correndo e saem correndo. (...) Então, quando eu falo da alegria deles cumprimentarem da forma pra dentro é como se eles estivessem indo a um casamento, a uma festividade e estivessem cumprimentando uma autoridade, estivessem cumprimentando os noivos, ou tivessem dando parabéns para um colega num aniversário... Então a minha linha vai por aí, não militarismo (Elke, Colégio Vidas Secas).

A professora retoma a questão da conduta ao demarcar que as estudantes não estão acostumadas com formalidades, como os cumprimentos. Afirma que elas costumam entrar e sair correndo das salas, e quando inicia seu trabalho, ensina as turmas que elas devem formar do lado de fora da sala antes de entrar. No Colégio Vidas Secas, diferentes de algumas escolas da rede municipal carioca, as salas não são das turmas, mas sim das docentes, logo, a cada troca de horário de uma disciplina para outra, as turmas devem trocar de sala. Para Elke, esse momento era marcado por correrias e falta de conduta, essa postura modificou quando ela começou a solicitar que antes da entrada na sala, as turmas permaneçam formadas e entrem devagar, sem correr e cumprimentando a professora. Formar antes de entrar inscreve-se na prática um exercício que pretende o controle estudantil pela via disciplinar. Para Michel Foucault (2014) os métodos de controle são formas de operar os corpos e estes são construídos em escala:

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem interna; a coação se mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (Michel FOUCAULT, 2014, p.135)

A fila para formar se constitui como um método do controle disciplinar, seu objetivo é aprimorar detalhadamente a conduta das estudantes, corrigindo seus gestos, organizando seus movimentos e atitudes. A professora conduz

suas turmas para uma disciplina específica, com objetivo de uma vez que tenham internalizado a conduta ideal, sejam capazes de agir da forma correta. Organizadas em filas, as estudantes seguem uma rotina de controle na qual, a modalidade, implica uma “codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (Michel Foucault, 2014, p. 135).

A fila anuncia um método disciplinar que se instaura na repetição do seu exercício e coloca as sujeitas em evidência, possibilitando que todas sejam observadas e percebidas tanto na fila como na sua sequência, a entrada na sala. Depois de formar, inicia a entrada na sala e os cumprimentos, lembrados pela professora como parte de uma cerimônia de casamento, a fila e a entrada são partes do processo de tornar os corpos docilizados.

“(...) ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Michel Foucault, 2014, p. 135).

Docilizados, ou seja, com seus corpos tornados dóceis pela ação disciplinar, desenvolvida pelas técnicas empregadas constrói uma rotina, uma dinâmica que tem como fundamento o aprimoramento da conduta. Porém, em sua concepção, esta prática diária possibilitou maior aproximação com as estudantes e mudou a dinâmica de entrada e início das aulas. Durante a entrevista a professora associou este momento com festas como casamentos em que os noivos vão cumprimentar as convidadas nas suas mesas, entre outros momentos. Em diálogo com Michel Foucault podemos pensar a busca pelos ritos de casamentos como uma forma de significar a importância do poder nas relações sobre mecanismos sutis. Ou seja, a etiqueta social que deseja ensinar aos estudantes é parte de uma organização que visa “por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas” (Michel FOUCAULT, 2015, p. 289). Mais uma vez a disciplina ressurge como um instrumento para melhorar a vida social. Entretanto, Elke fez questão de deixar marcada que sua prática não é uma visão militar da disciplina e sim, uma noção de etiqueta ou conduta social. A necessidade da professora em marcar sua forma organizar a disciplina como uma atitude não militar, pode ser um indício de que este seja um olhar presente na escola. Outro dado sobre a escola é que como as salas de aula são das docentes, em cada porta existem desenhos e o de Elke é interpretado por ela, como uma terrorista:

Veio um rapaz que desenhou porta por porta, mas na minha botaram isso. Um olho, a, aquele dente arreganhado, a bandeira do Brasil. Entendeu? Nem que

seja terrorista, mas, militar. (...) A leitura que eu fiz foi militarismo. Ele escolheu pra minha ponta aquilo ali (Elke, Colégio Vidas Secas).

A leitura da professora do desenho, quando analisada com a sua fala de negação de uma postura militar sobre a sua organização em filas de formar para a entrada na sala de aula, ratifica seu desconforto entre sua atitude diante das estudantes e restante da comunidade escolar. Apesar de Elke não reconhecer sua interação com as estudantes como uma disciplina militar, parece que ela teme que esta seja a percepção de outros agentes da escola. Seguindo a entrevista, questionamos se o desenho havia sido escolhido de modo aleatório e a professora relatou que foi um pedido da gestão da escola. Ou seja, Elke identifica que por parte da equipe há uma percepção da sua prática educativa marcada por uma rigidez e firmeza militares. Assim, ao mesmo tempo em que a professora defende que é necessária uma postura firme e que ensine hábitos que seguem além dos conteúdos, visando uma conduta social mais elevada das estudantes, ela se sente incomodada por possíveis críticas ao modelo de condução disciplinar.

A questão do preconceito surgiu nas entrevistas após iniciarmos um diálogo sobre as relações entre estudantes na escola. Assim, perguntamos como as docentes compreendiam essas relações e se identificavam práticas, atitudes e situações que evidenciassem preconceitos. Sobre isto, as falas de Clarice e Peter, ambos do Colégio Vidas Secas, nos chamam atenção:

(...) tem alunos que tem uma postura preconceituosa, mas você vê que traz de casa, mas, é... Deles terem esse tipo de reação aqui na escola eu nunca vi (Clarice, Colégio Vidas Secas).

(...) assim, preconceito... É, forte, eu não vejo na escola. (...) É, eu não sinto aqui tanta discriminação de, assim, de cor, nem de classe social. Também não sinto muito quanto à sexo, não... (Peter, Colégio Vidas Secas).

Clarice e Peter percebem as relações entre as estudantes de forma parecida, ambos comentam que não identificam muitas práticas preconceituosas no Colégio Vidas Secas. Embora Clarice, reconheça que alguns estudantes da escola tenham uma postura preconceituosa, ela não trouxe ao longo da sua entrevista episódios que representassem situações de preconceito na escola. Em outros momentos, a professora argumenta que em sua percepção as estudantes, tanto meninas, quanto meninos em geral demonstram uma aceitação da diversidade sexual. Peter, também não reconhece episódios de preconceito em seu cotidiano, relacionadas as dimensões raciais, de classe social e ao “sexo”.

Vera Candau (2012) identificou que entre docentes há uma tendência de negar as diferenças existentes na escola a partir de um discurso que assume a igualdade como um marcador que padroniza e uniformiza as relações.

(...) nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominavam depoimentos em que esta equivalência entre igualdade e homogeneização era recorrente. A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado a afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso (Vera CANDAU, 2012, p. 238).

Dessa forma, quando Peter situa que não identifica situações de preconceitos na escola, relacionados a nenhuma diferença insere essas sujeitas numa condição de invisibilidade. Sua fala pode ser questionada, pois ao dialogarmos com outras professoras da equipe, percebemos que o preconceito permeia as relações na escola. Para Vera Candau (2012, p. 238) neste processo as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural. Ou seja, o professor assume uma postura de negação das relações entre as diferenças, pois reconhecemos o exercício dialógico e intercultural dá-se em meios a conflitos e tensões entre diferentes grupos e culturas.

Sendo assim, identificamos relatos que assumem esses conflitos como parte da realidade escolar. Como a experiência da observação das aplicações dos questionários no ano anterior, percebemos ações que evidenciam práticas preconceituosas. Durante a entrevista, Fred comentou um dado sobre uma prática que acontece entre as meninas que pode explicar porque em alguns casos, a equipe docente não percebe práticas de preconceito.

E: Que tipos de preconceito você vê mais no cotidiano da escola?

F: Racismo, gordofobia. (...)

As meninas parecem que fazem artimanhas de isolar, de deixar de fora. As meninas constroem umas artimanhas mais complexas, sabe? Que às vezes é até mais difícil de identificar. A gente tem uma aluna, por exemplo, do 7º ano, que acabou de se retirar da nossa escola, a gente recebeu que ela estava sendo vítima de bullying, e nós não percebemos, nós não sabíamos. E aí depois que foi falado isso para gente, que um grupo de meninas fechou, parou de falar com ela, falava coisas no ouvido (Fred, Colégio Vidas Secas).

Quando perguntado sobre sua percepção de práticas preconceituosas Fred afirmou que existem diferentes práticas discriminatórios entre estudantes, como racismo, gordofobia e até bullying<sup>40</sup>. Porém, o professor diferenciou as

<sup>40</sup> A gordofobia seria uma forma de preconceito relacionada aos corpos pautada no ideal de padronização estético corporal, tendo como modelo idealizado a magreza. O racismo é outra forma de preconceito no qual a população negra é inferiorizada e subalternizada, sendo colocada em situações de desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. A questão étnico-racial é um campo de estudos e pesquisa consolidado no país, sendo assim, para maiores análises ver os trabalhos de: Nilma Lino Gomes; Cláudia Miranda; dentre outras autoras e autores. O bullying já foi apresentado anteriormente nesta tese, a partir da conceituação de Pâmela Esteves.

formas em que o preconceito acontece na prática escolar. Para Fred as meninas, agem de forma a isolar outras meninas e meninos, da sua convivência, já os meninos, acabam praticando ofensas, como xingamentos e “brincadeiras” públicas, colocando suas atitudes em evidência.

Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e distinção, que exigem a supressão de ambiguidades e de elementos de oposição a fim de assegurar (criar uma ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum (Joan SCOTT, 1995, p. 82).

Ao assumir o caráter relacional do gênero, entendemos que esta diferenciação identificada pelo professor no gerenciamento das ofensas evidencia o quanto as relações entre meninas e meninos são generificadas. O tornar visível, o ser agressivo no comportamento masculino é parte dos estereótipos tradicionais das masculinidades. Enquanto, o agir silencioso, a possibilidade do isolamento surge como estratégias possíveis para as meninas, ensinadas desde pequenas a conter seus gestos e ações, aprendem também a esconder e silenciar emoções. Sendo as dinâmicas criadas entre meninos e meninas na prática do bullying um reflexo do processo descrito por Joan Scott (1995) de construção das subjetividades coerente com os gêneros, opondo as ideias de feminilidade e masculinidades.

Além de afirmar que existem casos de preconceitos Fred nos conta que uma aluna estava sofrendo bullying na escola e ninguém da equipe escolar reconheceu seu sofrimento. Só após a saída da menina da escola, o professor refletindo sobre o que havia acontecido, começou a perceber traços e fragmentos do cotidiano que levantam pistas do bullying. Pâmela Esteves (2105) argumenta que o não reconhecimento da presença do bullying no contexto escolar, deve-se ao fato deste ser entendido como uma brincadeira e se torna mais repetitiva dependendo das possibilidades de quem sofre se defender.

“O conflito é instaurado de maneira corriqueira, pois alguns estudantes desrespeitam e ofendem seus pares por motivos relacionados à aparência física” (Pâmela ESTEVES, 2015, p. 5). Isto significa dizer que o conflito, a briga, o bullying não emergem em grandes episódios, nem sempre vão construir grandes demonstrações de agressividade. Eles se manifestam em pequenos conflitos, ofensas, xingamentos, perseguições e exclusões praticadas e repetidas como parte da rotina escolar.

O caso narrado por Fred mostra-se rico, pois, consegue apresentar uma característica importante entre as relações de meninas e meninos. Quando os conflitos são entre meninos, os casos se tornam evidentes, devido aos xingamentos e ofensas praticadas em público. Porém, esta não é a mesma

prática das meninas, segundo Fred, elas constroem redes de exclusão e silenciamentos das colegas, através de mecanismos de afastamentos, dinâmicas sutis e difíceis de serem identificadas no cotidiano escolar marcado por múltiplos desafios.

Partindo da compreensão de Joan Scott (1995) o gênero é um elemento constitutivo das relações pautado nas diferenças entre os sexos, os mecanismos criados por meninas e meninos são fruto do esforço normativo de manutenção dessa estrutura social. Dito de outra forma, as práticas de publicitação e ocultação do bullying identificadas pelo professor, seguem caminhos presentes nas normatividades de gênero, as quais meninos são ensinados a expor seus desejos e atitudes e meninas a ocultarem suas escolhas e vontades. “A posição que emerge como posição dominante é, contudo, a única possível” (Joan SCOTT, 1995, p. 87). Inscritas em parâmetros normativos e de poder, o caso narrado pelo professor se insere numa teia de relações generificadas que buscam adequação as normas de gênero. Assim como Fred, Pedro também reconhece que existam práticas preconceituosas na escola.

Preconceito ele tá em todos os lugares, né, na escola você vê isso nitidamente. O adolescente, ele repete o que ele ouve em casa, então, assim, você ouve na escola as palavras mais... Os tratamentos mais corriqueiros que a gente vê por aí, que tá na rua, de preconceito e ele aparece na escola. Então, quer depreciar, quer xingar, eles vão para todo o tipo de crueldade. Então aí você pode ver de cor de pele, de, de... É, orientação sexual, é... Até de, é... preconceito religioso também, então... Eu já presenciei coisas do tipo... (Pedro, Colégio Vidas Secas).

Ai, o que me assusta mais é eles não terem consciência da realidade, assim. É... Não ter consciência de que eles estão levando por tradição o preconceito (Pedro, Colégio Vidas Secas).

Para Pedro o preconceito praticado na escola é um reflexo das relações existentes na sociedade como todo. Assim, a escola como parte da estrutura social reflete e recebe em seu ambiente, mecanismos de depreciação e xingamentos pautados em estereótipos. Pedro apresenta outro dado a falta de consciência das estudantes frente a realidade, para o professor, as estudantes não percebem que reproduzem práticas preconceituosas e com isso, carregam hábitos preconceituosos por tradição.

A Literatura educacional ratifica a presença do preconceito nas escolas e pontua que esta é em decorrência da escola ser um reflexo da sociedade, logo se vivemos numa sociedade preconceituosa, a escola também terá elementos que representem essa realidade. Vera Candau (2018, p.19) pontua que basta que a docente entre na sala de aula com um olhar atento e sensível as diferenças que ela perceberá a inadequação dos projetos de uniformização. Se

as diferenças “explodem” através da juventude no espaço escolar, os conflitos e preconceitos associados também. Talvez sejam os conflitos, a explosão que Vera Candau (2018) estivesse situando, porém é parte do processo de educar conduzir ou guiar a reflexão sobre porque reproduzimos manifestações e ideias preconceituosas do senso comum. Logo, o reconhecimento da escola como espaço de reprodução de preconceitos identificado por Pedro na entrevista se mostra fundamental, pois enquanto agente do processo escolar, a partir do reconhecimento, ele pode buscar caminhos reflexivos para a problematização desses mecanismos reprodutivos. A partir desse reconhecimento o professor e a escola, adquirem centralidade no movimento de problematização desta realidade.

Sobre isto, Hannah Arendt (2011) situa a escola como a etapa de transição da vida familiar para o mundo, sendo esta fase marcada pelo processo educativo que será desenvolvido através da aprendizagem de conhecimentos e habilidades. Estes são apresentados pela professora integrando a criança, o adolescente ao mundo: “é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes à criança: - Isso é o nosso mundo” (Hannah ARENDT, 2011, p. 239). Assim, como parte desse processo de apresentação do mundo para as crianças e jovens, surge a potencialidade da crítica da realidade. Dessa forma, Paulo nos aproxima da reflexão arendtiana, a noção da ausência de consciência, retoma a ideia do pensamento e da reflexão como elementos essenciais para a desconstrução de preconceitos. Retomando a fala da estudante durante a aplicação dos questionários, sobre a dificuldade de responder as questões: *tem que pensar*. O pensamento, ou a consciência, como surgiu na fala de Pedro, está ligada a percepção de que é necessário refletir sobre as ações e dimensões do cotidiano que se reproduzem sem que haja um distanciamento e uma reavaliação sobre esses hábitos. Assim, na ausência desse processo, as estudantes seguem “levando por tradição o preconceito”.

O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, muitas vezes que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente (Hannah ARENDT, 2012, p. 153).

Dialogando com Hannah Arendt (2012), o preconceito como algo levado por tradição pode ser compreendido dentro dessa ancoragem com o passado. Como um juízo consolidado em outro momento, trazido para o presente bloqueando e impedido que novas formas de pensar determinadas experiências, ou sujeitas, se usarmos os preconceitos construídos que se organizam em torno da heteronormatividade. Para Hannah Arendt (2012, p.154) a possibilidade de



desconstrução dos preconceitos passa pela tarefa de tentar desvelar suas verdades. Ou seja, através da reflexão sobre os significados que eles possuem, sobre os processos que os fizeram se consolidar e cristalizar enquanto ideias que compõem e ordenam o senso comum.

Entre o pensamento e os preconceitos, surge a problematização: “da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política.” (Michel FOUCAULT, 2014, p. 222). Assim, o ato de problematizar a realidade nos conduz para uma ação investigativa e questionadora frente aos fatos e práticas presentes no cotidiano. Tornar algo como um problema, para que este seja questionado e assim ressignificados através do pensamento e da reflexão. Logo, enquanto não tornarmos a prática de preconceitos em problemas, suas ideias pautadas num senso comum longínquo e num passado marcado por processos desiguais, não serão passíveis de questionamentos e investigação. Neste caminho, a professora Djamila, professora de Inglês, do Colégio Janela Mágica, afirma a dimensão dialógica:

Eu converso muito com eles, outros professores também, ficam tentando chamar a atenção deles. Porque, se não, as relações vão ficando, assim, de um abuso e de uma falta de respeito imensa. (...) eles vêm reproduzir aqui o que eles veem no dia a dia deles. Então aqui é uma escola onde a gente trabalha muito isso, essa questão das relações pessoais, né? (Djamila, Colégio Janela Mágica).

Djamila apresenta duas visões acerca do preconceito presente na escola, a importância do diálogo entre estudantes e docentes para desconstrução de relações de abusos e desrespeitos, e a noção de que preconceitos vêm de fora da escola. O relato da professora pode ser lido de duas formas: (i) preconceitos como externos a escola, pautados nas relações e experiências pessoais cotidianas das estudantes; (ii) preconceitos como formas de abuso e desrespeitos. Perceber os preconceitos como parte de relações externas a escola, caminham em direção as visões apresentadas pelos professores Fred e Pedro do Colégio Vidas Secas, entendendo que essas relações permeiam o tecido social como um todo. Assim, o preconceito deve ser compreendido enquanto um fenômeno social que envolve toda a sociedade, logo, a escola enquanto instituição social sofre/recebe os impactos dos problemas que habitam o espaço social como um todo. Entender que a escola como lugar que reflete problemas sociais não significa assumir que estes sejam impossíveis de ser resolvidos. Ao contrário, a educação adquire centralidade na problematização das questões sociais e sobre grupos subalternizados. “É preciso desconstruir também todo um sistema de produção de sentido, de significados sobre esses

grupos. Aqui a luta é no espaço simbólico” (Marcelo ANDRADE, 2009a, p. 27). O autor reconhece a escola como espaço de potencialidades para as lutas em prol da diversidade, e afirma a importância de lutas que visibilizem os silêncios, as ausências e através da resignificação das experiências para os diferentes grupos.

Esta possibilidade de reorganização do simbólico surge na fala de Djamila quando salienta a importância do diálogo junto as estudantes, para tentar melhorar as relações pessoais na escola, e ao situar os preconceitos, a professora trata-os como relações de abuso e desrespeito. Retomando sua fala apresentada antes para explicar a importância da disciplina na condução dos comportamentos na sala de aula, Djamila afirmou a necessidade de construir limites junto as estudantes. Neste sentido, podemos pensar que essas relações de abuso podem ser atitudes e ações que excedem os limites estabelecidos, e sendo estas pautadas em concepções preconceituosas, marcam a rotina escolar com diferentes formas de agressões. Já a ideia do preconceito como uma relação pautada no desrespeito, muda a compreensão do fenômeno do preconceito em si. Pois, retira as dimensões sócio-históricas que envolvem os processos de subalternização de grupos sociais que historicamente foram inseridos em mecanismos e dinâmicas, políticas e sociais que conduzem a exclusão e marginalização.

(...) a exclusão social se reproduz junto a determinados grupos por eles trazerem em sua identidade – em sua maneira de ser e estar no mundo – uma “diferença”, isto é, uma marca supostamente vergonhosa, que não é aceita ou é vista como inferior com relação a outras marcas identitárias (Marcelo ANDRADE, 2009a, p. 25).

Em diálogo com Marcelo Andrade (2009a) entendemos a permanência de práticas preconceituosas no cotidiano escolar como processos de reprodução da exclusão social vivenciadas, como espaços de não reconhecimento da diferença. Para o autor, um projeto educacional orientado para o combate a preconceitos deve levar em consideração os seguintes questionamentos: qual o valor concedido a pluralidade? Compreendemos as diferenças enquanto potencialidades/riquezas ou como problemas a serem sanados no cotidiano escolar?

Apesar de Djamila identificar a existência de relações pautadas em preconceitos na escola, ela assume uma percepção do preconceito enquanto uma ação desrespeito e não como um fenômeno social. Ou seja, para ela o preconceito não está associado às desigualdades sociais e hierarquias entre as sujeitas. A professora nega com essa leitura que a premissa preconceituosa

parte da ausência de reconhecimento social, componente “fundamental para a exclusão de um grupo”. (Marcelo ANDRADE, 2009a, p. 28).

Além dessas noções, identificamos percepções que entendem o preconceito enquanto uma questão de diferença cultural, como foram os casos dos professores Laerte e Pedro do Colégio Janela Mágica e Pedro do Colégio Vidas Secas.

(...) creio que seja, é o mesmo caldo de cultura que gera o preconceito. Agora, a gente também não pode colocar isso só na conta do aluno. (...) quem trabalha na educação pública tem muito isso. Então, assim, o seu mundo se choca com o mundo em que seus alunos vivem. O mundo em que seus alunos vivem, e as coisas que são óbvias para nós, não são óbvias para eles (Laerte, Colégio Janela Mágica).

Então eu percebo que o nosso Brasil é muito rico e... E como que a gente não pode ficar dentro de caixinhas, né. Você tem que respeitar as diferenças. Isso é real, isso eu tenho aprendido bastante, porque no início era assustador, mas depois eu comecei a perceber com mais tranquilidade que é uma questão de cultura, não é uma questão de... Inicialmente pode até ser um pré- conceito... (...) percebo que é uma questão cultural, vem de casa, vem da cultura de falar alto, a cultura de não respeitar o limite do próximo, né. E isso pra mim foi um choque pra mim no início. Mas hoje eu acho que eu consigo levar isso com mais tranquilidade e mostrar pra eles que existem espaços, né... (Pedro, Colégio Vidas Secas).

Laerte e Pedro trazem elementos interessantes para pensarmos as relações de preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar. Primeiramente, os docentes se colocam frente a questão do preconceito e assumem uma postura que parte do reconhecimento da diferença cultural existente entre seus mundos, e o cotidiano das estudantes. Neste sentido, salientam a necessidade de tentar na prática docente manter constante atenção para ideias e hábitos que reforçam uma perspectiva que enxerga as estudantes como desprovidas de um comportamento/saber cultural específico. Alerta para a importância de não se recair numa culpabilização das estudantes, por não dominarem um saber específico que não lhes foram ensinados, elas são seres que habitam outras relações sociais. Laerte chama essa diferença cultural de um “caldo de cultura” ao se referir as diferentes visões de mundo existentes entre suas alunas e ele.

(..) a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais (Ana CANEN, 2007, p. 95).

O caldo de cultura nomeado por Laerte é parte desse processo de hibridização cultural descrito por Ana Canen (2007), entrechoques, encontros e tensões que marcam as sociedades plurais e as identidades. A importância do seu relato está justamente no reconhecimento que ele faz da escola enquanto

espaço de trocas culturais. Ou seja, se Djamila conseguia reconhecer na escola os problemas que emergem da realidade social, Laerte situa que os desafios surgem a partir da pluralidade de identidades, visões e realidades que se entrecruzam no cotidiano escolar.

Pedro cita uma percepção da diferença cultural existente entre docentes e estudantes, como uma característica da riqueza cultural do Brasil. Assim como, Laerte retoma a importância de haver um cuidado para não tentar formatar todas as estudantes dentro de “caixinhas” e afirma a necessidade do respeito as diferenças. O professor de ciências da escola, ao longo da entrevista quando respondia sobre o tema da diversidade evocava a noção de que a diferença é constitutiva da natureza, daí a relevância do aprendizado do convívio com aquelas que entendemos como diferentes. Para Pedro, compreender a natureza passa por aceitar e valorizar a diversidade. Segundo Stuart Hall (2017, p. 20), “a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos, - o compartilhamento de significados”. A diferença cultura descrita por Pedro ou o caldo de cultura de Laerte, correspondem ao elemento humano que introduz na natureza seus símbolos e signos sociais em meio a trocas culturais. Dessa forma, entre trocas e compartilhamentos, docentes e estudantes iniciam processos de produção de sentidos e significados culturais, criando múltiplas teias de influências que marcam suas trajetórias.

Laerte e Pedro assumem que no começo do seu trabalho com na educação eles se sentiam “assustados e em choque” com as diferenças culturais trazidas pelas estudantes, apontando para o reconhecimento de um ideal cultural. Ao admitir isso, os docentes identificam que esse reconhecimento da diversidade, mas também sua percepção enquanto um elemento a mais que compõem a prática docente, foi aprendido ao longo das suas trajetórias. “O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte”. (Stuart HALL, 2017, p. 22). Assumindo esta mudança em seus olhares, os professores se encontram com seus próprios processos de reelaboração de sentidos culturais e com suas mudanças pessoais. Seguindo uma inspiração foucaultiana, os professores identificam a escola como o espaço potencializador de trocas e de modos de subjetivação. Ou seja, no contato com diferentes sujeitas, entre diferentes culturas, surgem novas práticas de formar-se que possibilitam outros contornos para tornar-se sujeito.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Jorge BONDÍA, 2002, p. 21). Partindo dessa concepção a leitura da trajetória dos docentes entrevistados, principalmente Laerte e Pedro sinaliza o quanto são

afetados pelas trocas e fenômenos vivenciados na escola. Sendo assim, encontram-se tocados, pelas experiências que acontecem ao seu redor, impulsionando e influenciando seus modos de ser no mundo. Logo, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Jorge BONDÍA, 2002, p. 24). Entre a receptividade e a abertura, emergem as relações entre docentes e estudantes na escola, trazendo para o contexto escolar a valorização das experiências, mas também a dimensão do pensamento e o diálogo.

Laerte e Pedro resgatam a dimensão reflexiva já levantada antes, pois essa mudança na percepção das práticas e hábitos culturais presentes nas estudantes são reflexos das suas próprias inserções sociais. Ao mesmo tempo, os dois professores não alegam em suas falas uma visão de que não é possível construir novas formas de pensar os hábitos e a convivência. Suas falas assinalam para a construção de mecanismos dialógicos, entendendo que certos ensinamentos devem ser feitos num processo gradual, temporal e sem uma desvalorização da experiência cultural trazida/fornecida pelas estudantes.

Reconhecemos nessas falas uma postura de valorização das trocas entre diferentes culturas, partindo de uma visão não homogeneizante da diversidade. Neste sentido “o diálogo é um compromisso que expressa uma fala atenta e uma escuta sensível, e não é apenas um ‘deixar falar’ desinteressado” (Marcelo ANDRADE; Luiz CÂMARA, 2015, p. 14, grifos dos autores). Em consonância com os autores, compreendemos que parte do movimento de valorização da experiência e dos saberes oriundos das estudantes que são levados para espaço escolar não devem lidos como meros momentos e episódios de “deixar falar”, mas sim enquanto espaço de reconhecimento das suas diferenças. Assumir o diálogo como princípio, surge como um esforço que compreende que no encontro entre diferentes culturas e grupos sociais, podem surgir momentos de atritos e descensos, estes precisam ser conduzidos entre oportunidades de fala e escuta.

#### 4.2.2

**Não reconhecimento do preconceito na escola: “(...) não existe preconceito nessa troca. Não existe, não existe...”**

O relato de cenas e práticas de preconceituosas nas escolas aconteceu em praticamente todas as entrevistas concedidas pelas docentes nas duas

escolas. Apenas três professoras do Colégio Vidas Secas – Clarice, Peter e Elke – disseram durante as entrevistas que não percebiam preconceitos nas relações entre as estudantes na escola. Entretanto, os outros professores entrevistados do Colégio contaram que observam e reconhecem cenas de preconceitos nas relações cotidianas entre as estudantes. Sendo assim, precisamos entender o que essas docentes que negam a presença de preconceitos no ambiente escolar estão tentando dizer. Um exemplo dessa dificuldade de reconhecimento de preconceito no ambiente escolar pode ser percebido quando receberam o questionamento: Você já ficou sabendo (ouviu ou viu) de alguma situação que fosse de algum preconceito relacionado a gênero e/ou sexualidade?

C: Não.

E: Nunca tomou conhecimento de nada?

C: Não. Tô tentando me lembrar aqui. (...) Não, mas acho que nada, nada que eu possa contar, eu acho que não tem nada pontual. Tudo normal (Clarice, Colégio Vidas Secas).

P: assim, preconceito... É, forte, eu não vejo na escola. (...) É, eu não sinto aqui tanta discriminação de assim, de cor, nem de classe social. Também não sinto muito quanto à sexo, não (Peter, Colégio Vidas Secas).

As respostas de Clarice e Peter assinalam alguns pontos que podem ser comparáveis entre si. Ambos negam a existência de relações de preconceito na escola. Tanto Clarice, quanto Peter trazem em suas respostas uma perspectiva que interpreta as relações de preconceitos em um nível de normalidade.

Quando perguntada pela entrevistadora, Clarice inicialmente nega a existência do preconceito de forma taxativa. Em seguida, ela mantém a negação, e tenta recuperar em sua memória alguma experiência e retorna o diálogo da entrevista com a afirmação: “acho que nada, nada que eu possa contar, eu acho que não tem nada pontual. Tudo normal” (Clarice, Colégio Vidas Secas). A professora pontua em sua fala alguns pontos que valem ser analisados: (i) a noção de que não há nada que possa ser dito; (ii) não há nada que seja pontual; (iii) tudo normal. Estes olhares apesar de não apresentarem um relato específico, com situações de preconceitos na escola, dizem sobre a percepção da professora das relações entre as estudantes na escola. Primeiramente, o que seria algo que vale ser dito? Esta ideia fica mais clara com o segundo ponto presente em sua fala, de que na escola não há nada que seja pontual. Esta frase pode ser lida como, das relações que existem na escola não há nada que exceda, nada que represente nenhum grande ato de preconceito, com cenas de brigas, e atos de violência física, por exemplo. Observamos ao longo das entrevistas que essa é uma percepção comum entre as docentes das duas escolas, que não existem episódios de violência física associados a práticas de

preconceitos e discriminações quanto à diversidade de gênero e as sexualidades.

Em pesquisa anterior, Rogério Junqueira (2009) também identificou na fala de servidores públicos da área educacional negação do preconceito relacionado as sexualidades. Para Clarice e Peter, essa negativa se fundamenta numa ideia de que as relações na escola seguem uma continuidade relata como “normal”.

A homofobia não é negada diretamente, mas de maneira, digamos, *mais* implícita (aliás, como as de negações tendem quase sempre a ser). Assim, na negação implícita, são negadas as suas implicações psicológicas, físicas, morais, políticas e, em geral, o interlocutor lança mão de arremedos de justificativas, racionalizações, evasivas, técnicas de fuga ou desvio etc. A tônica é a da banalização autoapaziguadora (Rogério JUNQUEIRA, 2009, 178).

Partindo da reflexão de Rogério Junqueira, entendemos a negação apresentada por Clarice e Peter como uma leitura das relações entre estudantes na escola pautada numa perspectiva que justifica os pequenos conflitos como parte do processo natural das escolas. Sendo assim, por não ocorrer grandes fenômenos e manifestações de violências que sinalizam de forma intensa a presença de discriminações de cunho machista e lgbtfóbicas, estes preconceitos são lidos como formas normalizadas de relacionamentos entre estudantes.

Desse modo, devemos questionar o que é normal? Como definimos e organizamos as relações entre meninas e meninos a partir de uma leitura daquilo que é normal? Se durante as aplicações dos questionários identificamos em todas as salas, ofensas e xingamentos o que está colocando como normal na prática de desses atos? Há uma confusão entre aquilo que normal e o que é comum. É comum ouvirmos ofensas e xingamentos, se entendemos que vivemos numa sociedade em que o machismo e lgbtfobia permeiam as relações, porém o fato dessas práticas existirem, não justifica sua existência, nem confere a elas status de normalidade. “A posição do ‘normal’ é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la” (Guacira Lopes LOURO, 2008a, p. 22). Essa presunção do que seria a normalidade das relações entre os gêneros, surge nas entrevistas, sem ser necessidade de nomeação, “é tudo normal”. Em outras palavras, só aparece aquilo que excede ao normal. Logo, quando não há identificação de uma grande cena que rompa com a rotina escolar, evidenciando uma ruptura com o cotidiano na visão dessas docentes é como se não houvesse preconceitos. Sobre isso, Marcelo Andrade (2016, p.6) explica:

Porque muitas vezes o professor, ele tenta... Não é raro a gente entrevistar gestores de escolas ou professores no começo da entrevista é assim: nessa

escola não tem preconceito, nessa escola a gente trata todo mundo igual, nessa escola... Quer dizer, uma coisa é a intencionalidade do professor e do gestor, mas numa sociedade racista, eu acho que é improvável.

Esta não é uma postura isolada, ela é uma percepção recorrente na literatura educacional. Marcelo Andrade (2016) argumenta que sobre a diferença da intencionalidade presente nas atitudes e dos processos estabelecidos na escolar pelas docentes, da vivência e da prática. Pois, se vivemos numa sociedade marcada pelo racismo – ou outras formas de inferiorização das diferenças – é pouco provável que numa escola que abriga diferentes sujeitas, oriundas de famílias distintas e que não compartilhem dos mesmos valores, não sejam encontrados preconceito.

Desse modo, Marcelo Andrade (2016) afirma que o preconceito é um fenômeno da sociedade, e pela escola estar inserida no tecido social este também habita o espaço escolar. Logo, processos e narrativas que negam a presença do preconceito em seus diferentes níveis no contexto escolar, negam também o direito a diferença, pois dentro do ideal de normalidade, está a noção de padronização e uniformização das sujeitas.

Sendo assim, o que seria “tudo normal” relatado por Clarice? Durante as aplicações dos questionários na escola, nossa equipe identificou comentários feitos entre as estudantes que apontam para a presença de preconceitos no cotidiano escolar. Sendo assim, seria normal a prática de xingamentos e ofensas associados as identidades de gênero e as sexualidades?

Portanto, antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem sentido (Guacira Lopes LOURO, 2008a, p. 22).

O não reconhecimento das ofensas associadas diretamente a experiência homossexual e ainda a recorrência de pontuar a normalidade das relações, evidenciam uma percepção que assume as diferenças entre os gêneros e as sexualidades como algo dado. Ou seja, como diferenças produzidas naturalmente, quando estas são criadas imersas em relações culturais e de poder. Não nascemos sabendo o que é uma ofensa, nem como podemos/devemos nos portar com as pessoas, nós somos ensinadas a isso. Assim como, também somos ensinadas a ler determinadas práticas como passíveis de xingamento e outras não. A questão seria então como aprendemos a ler que determinadas práticas são normais e outras não?

A ideia da normalidade ressurge: “É, forte, eu não vejo na escola. (...) É, eu não sinto aqui tanta discriminação...” (Peter, Colégio Vidas Secas). Peter



ratifica novamente essa noção de normalidade, pois o professor pontua a questão do preconceito com duas percepções, a noção de força e a intensidade. Mas o que seria normal? Quais são os critérios instituídos que transformam para Peter ofensas e xingamentos em atitudes normais?

Seguindo a perspectiva foucaultiana, devemos questionar o status de normalidade das relações, pois esta surge associada a “um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos” (Judith REVEL, 2005, p. 65). A normalidade ou a ideia de normatividade das relações pode ser compreendida como um instrumento que organiza as dinâmicas sociais no interior das dinâmicas de poder. Se entendermos o poder como dinâmico que não emana de um ponto específico, mas que “deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (Michel FOUCAULT, 2015, p. 284). A normalidade ou sua pretensão é parte dos efeitos do poder que instituem, instrumentalizam as relações entre as sujeitas dentro do corpo social. Outro ponto presente na fala do professor é a noção de força, ou seja, além de naturalizar a prática da lgbtfobia como um elemento constituinte das relações entre estudantes, Peter argumenta que estas ofensas não são fortes. Em outras palavras, há uma visão sobre a presença da violência como algo comum e integrante da rotina escolar. Sendo assim, há uma aceitação dos xingamentos enquanto atitudes naturalizadas que habitam o cotidiano escolar, não reconhecendo a necessidade de problematizar esses episódios de conflitos.

A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar sua “profecia” a se cumprir ou a exercer efeitos de poder na inclusão periférica ou na marginalização do “outro, em termos sociais e curriculares (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

Ao dizer que não vê nada forte, o professor ao mesmo tempo em que nega o preconceito, acaba reforçando e reiterando formas de naturalização das ofensas calcadas na lgbtfobia na rotina escolar. Além disso, continua afirmando que ele não percebe tanta discriminação, o uso da palavra “tanta” evoca sentidos referentes a quantidade e intensidade das relações. Ou seja, o que existe, identificado por Clarice e Peter está num conjunto de práticas lidas como normais, sem grandes intensidades, nada que exceda os limites do comum nas relações entre estudantes.

Elke: Porque quando eu me sento aqui eu olho pra cada um deles trabalhando e eu vejo cada um deles, é, socialmente, e se nós vamos falar de preconceito, não existe preconceito nessa troca. Não existe, não existe, não existe, não existe. Nem de mim pra eles, nem deles para mim pelo fato de eu já ser idosa... (Elke, Colégio Vidas Secas).

Diferente de Clarice e Peter, Elke associa a pergunta feita pela entrevistadora numa perspectiva pessoal. Ao invés de pensar sobre as relações na escola em sua totalidade, a professora assume o questionamento como um olhar sobre a sua própria prática e das relações que estabelece com o seu grupo de estudantes. Para a possibilidade da existência de práticas preconceituosas na sala de aula está na forma como a sua relação é conduzida entre ela e a turma. Sendo assim, Elke justifica essa inexistência do preconceito por dois motivos: (i) ela enxerga suas estudantes individualmente e socialmente, ao pontuar isso, a professora está afirmando que esse reconhecimento da individualidade é essencial para sua identificação dentro do grupo; (ii) ela pontua que dentro dessa construção de observar as singularidades das estudantes, não há preconceitos nem da sua parte, como das alunas. Ou seja, a professora confere a noção do preconceito a uma construção pautada em relações de pessoalidades e não enquanto uma construção histórica que organiza as sujeitas em diferentes níveis de hierarquia social e cultural. Elke não entende o preconceito como um fenômeno histórico-cultural e social.

Vera Candau (2008) problematiza o não reconhecimento do preconceito por parte das agentes escolares (gestoras e docentes) como uma dificuldade em reconhecer as identidades como plurais. Analisando a resposta de Elke, há claramente uma negação do preconceito, mas há também uma incompreensão do que o fenômeno do preconceito constitui. A professora não consegue observar as dinâmicas e mecanismos sociais que produzem e reproduzem exclusões pautadas nas desigualdades sociais. Vera Candau (2008) explica o que seriam os diferentes “são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela” (Vera CANDAU, 2008, p. 239).

Dessa forma, o não reconhecimento do preconceito em seu caso está na sua impossibilidade de pensar a escola para além da sua sala de aula. Quando questionada sobre as relações como um todo na escola, a professora respondeu da seguinte forma:

E: Você, então, identifica alguma situação de preconceito, alguma relação na escola?

Elke: Não, eu não vou te falar da escola. Eu falei rapidamente...

E: Daquela que você...

Elke ... Da escola. Ou da escola, principalmente que eu trabalho precisa de uma norma de conduta, mas não estou, não estou falando disso dos meus colegas, porque cada um tem sua forma de ser, entendeu?

E: Não, eu tô perguntando, assim, se você enxerga alguma situação...

Elke: ... Agora, na escola, veja bem, na escola eu fecho a minha porta. O que acontece lá fora eu não quero saber. (Elke, Colégio Vidas Secas).

Elke reagiu de forma reativa a entrevista quando questionada sobre a escola, e afirma para a entrevistadora que não responderá questões que não sejam específicas sobre o seu trabalho. Para a professora, a escola precisa de uma norma de conduta, ao mesmo tempo, assume uma postura de se negar a falar como acredita que deveriam ser essas normas da escola e de outras docentes. Suas atitudes demonstram uma oscilação entre suas ideias e sua insistência em não dizer o porquê pensa ser necessária a construção de uma norma de conduta. Ao perceber a hesitação da professora, a entrevistadora tenta reformular a pergunta tentando trazer novamente a questão das relações entre as estudantes na escola, e é cortada pela professora que finaliza o tema das relações afirmando: “(...) na escola eu fecho a minha porta. O que acontece lá fora eu não quero saber” (Elke, Colégio Vidas Secas).

Esta fala pode ser interpretada levando em consideração, primeiro sua negação de responder questionamentos sobre as relações na escola como um todo, ou seja, a professora reagiu de forma enfática para encerrar com as questões sobre a totalidade da escola, deixando claro que não iria responder e que este tema não é importante. Essa noção da importância deve ser analisada, pois ao colocar que ela fecha a sua porta, a professora demarca um lugar de não se responsabilizar pelas relações e possíveis desafios que a escola possa a vir enfrentar que não são específicos da sua disciplina. Este lugar de não se sentir responsável é reafirmado quando a professora diz que as situações que acontecem fora da sua aula ela não quer saber. Ou seja, ela não se sente responsabilizada e implicada pelas relações na escola em sua totalidade e diante da possibilidade de existirem situações de conflitos e tensões, ela prefere não saber. Há uma visão do papel da docência estritamente ligado ao trabalho realizado em sala de aula, na abordagem dos conteúdos disciplinares, não há uma perspectiva da prática docente carregando um olhar para os indivíduos em processo de construção, nem uma relação de parceria com as colegas docentes que passam por desafios em suas práticas.

#### 4.2.3

#### **Cenas de machismo e lgbtfobia nas escolas: o “viado”, o machismo nas relações e a heteronormatividade no cotidiano**

“Viado” foi a palavra mais ouvida pelas equipes de aplicação dos questionários nas dez escolas que realizamos a pesquisa. O xingamento surgia

em diferentes momentos, tanto como ofensa, ironizados como brincadeira, o “viado” apareceu em todas as escolas e na visão das docentes entrevistadas também é o xingamento mais frequente nas escolas.

O machismo seria uma forma específica de preconceito que possui como alvo específico as mulheres, a partir de diferentes organizações sociais e culturais que identificam o feminino dentro relações hierárquicas e desiguais.

Entendemos machismo como uma discriminação em relação à mulher, na qual atitudes reiteradas de desvalorização e inferiorização contribuem para a subalternidade da identidade feminina, o que significa a exclusão dessa identidade de certos espaços sociais. Dito de outra forma, essas atitudes impedem a participação plena das mulheres na sociedade, negam direitos já conquistados e as colocam em situação de não cidadania (Rachel PULCINO; Raquel PINHO; Marcelo ANDRADE, 2014, p. 139).

Em posições de inferioridade e marcadas pela sua condição feminina as mulheres tem seus espaços, possibilidades e oportunidades de ser e estar no mundo, organizadas e tipificadas através destas relações. Como aparece na fala da professora, ao explicar como os meninos entendem a partida de futebol das meninas. O discurso empregado por eles, para justificar a impossibilidade de aquele ser um “jogo de verdade” só é possível numa sociedade em que as diferentes identidades femininas são construídas em critérios de exclusão e subalternização. (Rachel PULCINO; Raquel PINHO; Marcelo ANDRADE, 2014).

Por lgbtfobia, entendemos relações produzidas a partir da leitura da marca identitária LGBT fundamentado em preconceitos e ações discriminatórias. Seriam um conjunto de atitudes, comportamentos, práticas e gestos pautados na tipificação de sujeitos que não se enquadram na matriz heteronormativa.

Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

Entendemos a lgbtfobia como parte do fenômeno social descrito por Rogério Junqueira (2013) da homofobia, porém optamos por uma variação desta nomenclatura, utilizado pelo autor. Nossa opção tem como objetivo conferir maior visibilidade a outras identidades que tendem a ser silenciadas dentro dos movimentos LGBT. Como uma forma demarcar que experiência dessas sujeitas também é impactada e subalternizada em função da transgressão que o seu não pertencimento as normas de gênero e as heteronormatividade provocam no tecido social.

Quando questionamos as docentes sobre como as estudantes lidam com a diversidade de gênero e sexual na escola, Simone e Fred relatam a presença da lgbtfobia nas escolas:

E: Você diria que tem um xingamento mais frequente?

S: Atualmente, o que deixa eles muito mobilizados é o gay. O gay mobiliza muito essa questão.

E: E como xinga a pessoa gay?

S: A, de viado mesmo. Mas, assim, é um acho que é um xingamento que está muito acirrado pelas questões de gênero. Eu acho que o que mais mobiliza é esse (Simone, Colégio Janela Mágica).

Simone pontua que além do termo “viado” aparecer na escola com frequência, as questões de gênero são mobilizadas na escola em torno do indivíduo declarado como gay, ou seja, as homossexualidades masculinas são o principal ponto de tensão. Há nessa fala um atravessamento entre a sexualidade e o gênero, como se assunção de homossexualidade representasse o gênero em si, e não uma expressão dentro das construções das sexualidades. Esta tensão está posta pela forma como construímos a matriz heteronormativa, entendendo os desvios ou a assunção de sexualidade que fogem da heterossexualidade, como uma ruptura com a estrutura que organiza as relações de gênero. Assim, assumir gay seria negar todo um conjunto de referências de ser e agir no mundo que representam a masculinidades. Esta é uma possibilidade de entender as homossexualidades, visto que são plurais, porém esta é a forma que emerge por dentro das ofensas praticadas entre estudantes.

As homossexualidades, assim como as heterossexualidades são ficções culturais em relação. São interdependentes, umas não existem sem as outras. Dessa forma, tanto as homossexualidades (e os homossexuais) quanto as heterossexualidades (e os heterossexuais) são instituídos num espaço exterior – no outro, fora de mim e em relação comigo – mediante a repetições estilizadas de atos (Anderson FERRARI, 2011, p. 96).

Em diálogo com Anderson Ferrari (2011) entendemos que as homossexualidades são identidades plurais, produzidas entre processos culturais e numa inter-relação com as heterossexualidades. Em outras palavras, não podemos explicar o que são as homossexualidades sem situar as heterossexualidades, visto que uma delimita a fronteira da outra em meio a tensões entre os gêneros e as sexualidades. Organizadas numa matriz normativa, e em meio a relações de poder, as noções entre os gêneros e as sexualidades se embaralham e delimitam fronteiras entre aqueles que são corpos lidos como possíveis/inteligíveis e aqueles que não são (Judith BULTER, 2013). Assim, quando Djamila pontua “o que deixa eles muito mobilizados é o gay”, apresenta o quanto as homossexualidades são entendidas pelos estudantes como sujeitos que geram incômodos. “O homossexual existe não

somente na medida em que é reconhecido, mas num processo anterior que faz com que seja reconhecível” (Anderson FERRARI, 2011, p. 98). O mobilizar contido na fala da professora a demarcação da exceção, o desvio que anuncia que a fronteira foi ultrapassada, tornando-se passível de ser alvo de “brincadeiras” e ofensas. O “gay” que mobiliza as ofensas é aquele pode ser reconhecível diante dos outros.

O “viado” enquanto ofensa se transforma numa denúncia ou anúncio da transgressão por este sujeito empreendida, assim, não é possível problematizar o termo, sem fazer referência a lgbtfobia ou a homofobia. Segundo Rogério Junqueira (2013) a homofobia precisa ser analisada como um fenômeno social:

(...) parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p.484)

Entendendo a homofobia ou a lgbtfobia como uma questão social, inscrita em práticas de discriminação e violências, o “viado” é uma forma de demarcar que o indivíduo ultrapassa os limites referentes às normas de gênero. Para Rogério Junqueira (2013) a construção discursiva da heteronormatividade envolve as relações sociais com tanta força que ela não coloca apenas os meninos e meninas homossexuais e transgênero, como seus alvos. Ela, a homofobia, envolve todas as indivíduos que excedem alguma norma referente a matriz heteronormativa. Estas práticas de ofensas constantes podem ser organizadas em torno de uma “pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes” (Rogério JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

O “viado” é o maior símbolo da pedagogia do insulto presentes atualmente nas escolas. Fred traz a questão de os meninos assumirem a liderança dessas manifestações de preconceitos presentes na rotina escolar:

E: Como você acha que as estudantes lidam com a diversidade de gênero e sexual?

F: Existe o preconceito, principalmente entre os meninos de “a, o fulaninho é viado” “o fulaninho gosta de homem” “o fulaninho tá fazendo minha lá no banheiro”, e o fulaninho não é gay, entende? Então existe um preconceito, que é um preconceito generalista, sem um objeto específico, que é um preconceito cultural. (Fred, Colégio Vidas Secas).

Fred reafirma a presença da lgbtfobia na escola e comenta que há diferença na forma como meninos e meninas lidam com a diversidade. Para o professor, os meninos são os principais agentes da lgbtfobia, tendo esse preconceito diferentes manifestações no cotidiano, como xingamentos, e

comentários que ironizam relações entre estudantes. Para Fred, essa lgbtfobia se fundamenta numa visão generalista das relações, sendo assim, não há um alvo específico para que essas ofensas ocorram, todos os meninos estão sujeitos a receberem essas ofensas. A lgbtfobia atinge a todos os meninos, especialmente, visto que ela além de expor as mazelas humanas na constituição do gênero masculino, ela limita as masculinidades. Os meninos só podem ser homens de determinado tipo, uma masculinidade hegemônica que é construída no contexto, que limita outras formas de serem homens a partir da ameaça da homossexualidade, quase sempre entendida como expulsão do gênero. Nas escolas há masculinidades hegemônicas e, portanto, construções de homossexualidades em diálogo com essas masculinidades hegemônicas.

Sem um alvo específico, a lgbtfobia se inscreve nas práticas cotidianas entre os meninos como um mecanismo de autoafirmação da heterossexualidade, agindo enquanto uma reiteração da norma heteronormativa.

O entendimento da performatividade não como o ato pelo qual o sujeito traz à existência e aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange. (Judith BUTLER, 2013, p. 152).

A reiteração da norma surge como um efeito performático, logo a lgbtfobia é mais um artefato na organização das fronteiras entre as heterossexualidades e as homossexualidades. Ela é um efeito da própria lógica, pois sua ação e reprodução cotidiana demarcam a heterossexualidade e a correspondência daqueles que a praticam com uma masculinidade idealizada. Logo, a lgbtfobia é parte desse esforço performativo da regulação dos gêneros e das sexualidades, através do constrangimento empregado na nomeação do “possível” desvio da heteronormatividade inscrita na materialidade dos corpos.

A dimensão generalista presente na fala do professor sobre a lgbtfobia nos convida a pensar na prática da confissão e da denúncia esses meninos em processo de construção da masculinidade. “É na confissão que se ligam a verdade e o sexo, pela expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 70). Organizada numa dinâmica ritualista, a confissão segundo Michel Foucault, pressupõe uma relação de poder e necessita da ação do outro, pois sempre iremos nos confessar a alguém. A nomeação do “viado” presente nas ofensas obriga e convoca que os meninos confessem a verdade sobre o seu sexo, mesmo quando esta é feita seguindo uma ordem generalista. Dito de outra forma, a suposição da homossexualidade conduz o sujeito a contar a verdade sobre si. Inseridos em seus processos de construção das suas masculinidades, os meninos – mesmo e principalmente que

não se entendem homossexuais – são convocados a manifestar-se num ritual e anúncio de si. A lgbtfobia emerge inscrita como instrumento performativo entre relações de poder-verdade que organizam as sexualidades e os gêneros.

“As masculinidades são construções culturais” (Gustavo BANDEIRA; Fernando SEFFNER, 2013, p. 248). Enquanto construções culturais e em meio a produções de gênero e inseridos em jogos de poder, os meninos aprendem mecanismos de regulação das masculinidades. Dentre estes, situa-se a noção de rejeição de tudo aquilo que é considerado fora do seu conjunto, logo, desde pequenos são ensinados a rejeitarem artefatos e performances que correspondem ao universo das feminilidades. Dessa forma, a lgbtfobia é também um mecanismo de regulação dos gêneros, demarcando as fronteiras entre aqueles que são heterossexuais e homossexuais.

A homofobia, no caso masculino, aparece como um imperativo. Além de negar qualquer possibilidade de lembrar alguma característica feminina, os garotos não devem deixar nenhuma suspeita de que possam sentir atração por alguém do mesmo sexo (Gustavo BANDEIRA; Fernando SEFFNER, 2013, p. 250).

Enquanto imperativos a lgbtfobia ou homofobia se manifestam no cotidiano escolar entre ofensas e xingamentos, de cunho generalista como destacado pelo professor Fred, como estratégia afirmação dentro da norma. Estes meninos estão construindo masculinidades reforçando a matriz heteronormativa, a partir da negação dos elementos femininos, assim, a lgbtfobia surge como um mecanismo de autoafirmação do seu pertencimento a lógica heterossexual.

Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato se constituem como sujeitos que importam. O limite do “pensável”, no campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito, pois, aos contornos dessa sequência “normal” (Guacira Lopes LOURO, 2008b, p. 66).

Ao pontuar que todos os meninos estão sujeitos a receberem a ofensa e o xingamento de “viado”, institui-se o uso da lgbtfobia como forma de afirmar o pertencimento aos padrões instituídos da heterossexualidade masculina. Sendo assim, a lgbtfobia constitui-se como parte do conjunto de práticas, valores e atitudes que fundamentam as masculinidades. Ou seja, a observação do desvio, a anúncio dos anormais demarcam os limites das masculinidades possíveis. Para Guacira Lopes Louro (2008b) a marginalização dos desviantes que inscreve os contornos e as fronteiras da heteronormatividade.

Outro dado que reforça essa perspectiva na fala de Fred é a questão cultural. Para o professor, a repetição da lgbtfobia praticada pelos estudantes é parte de um preconceito cultural. Evidencia o quanto nossas práticas culturais



estão imersas em processos de subalternização e estereótipos de sujeitas e grupos sociais, marcados por sua diferença. Ou seja, para esses estudantes que necessitam da autoafirmação da sua heterossexualidade, a negação do direito a diferença surge como possibilidade de demarcar as fronteiras entre seu pertencimento a lógica heteronormativa, daqueles que excedem a norma. Preconceito como um dado generalista, sem um alvo específico, inserido numa perspectiva cultural, dialoga com uma ideia de homogeneização cultural, expondo aqueles que fogem do padrão instituído, mesmo que estes não sejam de fato gays, estão todos sobre constante vigilância. A heteronormatividade impõe a todos a prática da confissão, os constantes xingamentos e ofensas, obriga os meninos a se afirmarem dentro da lógica e a provar sua heterossexualidade.

Michel Foucault (2014) identifica a prática da confissão como parte da tradição cristã ocidental que entende o corpo, e sua sexualidade como um objeto a ser examinado. A prática da confissão e do exame enraizados na cultura, são utilizados pelos jovens como parte de um jogo de poder no qual eles conduzem seus colegas a obrigatoriedade da confissão, seja pela negação da homossexualidade, ou pela sua assunção. Todas essas práticas passam pela internalização da vigilância, conduzindo os indivíduos, os meninos interpelados pela ofensa de “viado” são convidados a praticarem a confissão, iniciando processos de relatos de si: “saber o que ele é, o que ele faz, o que se pode fazer dele, ou onde é preciso colocá-lo, como situá-lo entre os outros” (Michel Foucault, 2014, p. 53).

O sujeito sempre faz um relato de si mesmo para o outro, seja inventado, seja existente, e o outro estabelece a cena da interpelação como uma relação ética mais primária do que o esforço reflexivo que o sujeito faz para relatar a si mesmo (Judith BUTLER, 2015, p. 33).

A “brincadeira” inscrita na pedagogia do insulto de Rogério Junqueira (2013) é parte do processo de interpelação descrito por Judith Butler (2015), a necessidade de fazer o sujeito revelar sua verdade, contar a verdade do seu sexo. Enquanto episódio de interpelação conduz a sujeita a produzir um relato sobre si, seja este pautado na confissão, revelando suas verdades ou inventado. A possibilidade da invenção surge como uma saída ou condição última do sujeito reservar seu relato, mesmo diante da interpelação do outro. A interpelação implícita no jogo do insulto conduz os dois indivíduos que dela participam a um movimento de contar sobre si, sendo que um deles encarregado por interpelar o outro, obriga o sujeito a relatar sua verdade, seja para sua defesa, seja para sua assunção. “Não é nunca o outro que é um duplo, na reduplicação, sou eu que

me vejo como o duplo do outro: eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim” (Gilles DELEUZE, 2013, p. 105). Sendo a ação da interpelação é parte integrante do processo de constituição dos sujeitos, pois ao ser interpelado preciso pensar e avaliar se desejo/pretendo/posso contar a verdade sobre mim. Dessa forma, o “eu” emerge em negociação e numa dinâmica de poder junto com o outro. Porém, havendo a possibilidade de resistir, ou seja, de inventar um relato sobre si, o sujeito redefine os jogos de poder-verdade inscrita na cena da interpelação, evidenciando que onde há poder existem possibilidades de resistência.

Uma vez que a verdade sobre o indivíduo é revelada, ou a verdade sobre o sexo, sua homossexualidade é nomeada e assumida, segundo Fred, a prática da lgbtfobia se reconfigura. “Nós dizemos a sua verdade, decifrando o que dela ele nos diz; e ele nos diz a nossa, liberando o que estava oculto” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 79). Ao tentar extrair a verdade sobre o outro, extraímos também verdades sobre quem somos, pois, seguindo a perspectiva foucaultiana, os jogos de verdades são permeados por relações de poder, e os sujeitos se constituem em meio a estas dinâmicas. Nesse processo, quando os meninos evitam praticar a lgbtfobia quando um colega revela sua homossexualidade há uma ressignificação da importância dessa prática regulatória para estes sujeitos. Para Fred os alunos que assumem a sua homossexualidade não sofrem diretamente com a lgbtfobia:

Aqui nós temos um aluno que virou e falou “eu sou gay”, assumiu para a mãe, para os colegas e para a gente. E, cara, eu não vejo essa criatura ser vítima de preconceito, de sofrer qualquer tipo de perseguição, de piadinha dentro da escola, não fazem com ele. É como se temessem. Eles continuam sendo preconceituosos, mas acho que eles temem fazer isso com a pessoa que de fato é. Estranho, sabe? Eu observo isso. Eles gostam de serem preconceituosos e afirmarem a sua homofobia em que não é, na forma de brincadeira (Fred, Colégio Vidas Secas).

Quando se torna concreta, com a confissão do menino, a dinâmica construída na escola em torno da lgbtfobia se modificou, diferente do esperado pelo professor, o menino não se tornou um alvo específico, continuaram as práticas preconceituosas, porém elas não estavam direcionadas ao aluno gay. O estranhamento do professor diante do cenário, o faz pensar que exista uma relação de medo, como se xingamento fosse uma agressão, uma violência maior quando exercida com alguém que é assumidamente gay. Para Fred, os outros meninos gostam de jogar com a lgbtfobia ou homofobia, usando o termo do professor para se afirmarem. Essa afirmação continua usando a brincadeira como justificativa é pautada no reforço a norma heteronormativa, uma estratégia

para os meninos demonstrarem sua inserção dentro da lógica e sua rejeição aos elementos que as possibilidades de fronteiras entre as sexualidades. Entretanto, ao optarem por não exercerem seus preconceitos pautados na lgbtfobia com um indivíduo gay, eles reconhecem mesmo que seja feito de forma inconsciente que esta afirmação não é uma brincadeira e sim, uma ação discriminatória que objetifica sujeitos pela sua sexualidade.

Há nessa ação uma contradição dos regimes de regulação das sexualidades, pois ao reconhecerem um sujeito gay, opta-se por não o oprimir. Os meninos que praticam a lgbtfobia de forma generalista como parte do seu processo de construção de masculinidades, escolhem não exercê-la quando identificam alguém que se revela homossexual, evidenciando que mesmo diante da forma da norma há espaços para resistir. Resistência deve ser lida aqui num sentido foucaultiano, como uma possibilidade de resistir aos mecanismos e dispositivos que organizam as sexualidades, ela é uma ação contra o poder. Ao escrever sobre as lutas cotidianas presentes na política, Michel Foucault (2104, p. 32) situa que as lutas contra o poder não tendem a tomar ao poder, mas a sua recusa. Assim, ao optarem por não tornar o menino que se assume gay em alvo da lgbtfobia, os outros meninos recusam em parte a estrutura das masculinidades das heterossexualidades. Esta ação evidencia que há possibilidade de tensão e reflexões sobre as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. Sobre os preconceitos praticados no cotidiano ligados a lgbtfobia, Djamila explica o porquê às homossexualidades tornam-se uma ofensa:

Ainda tem essa questão, se é heterossexual, ninguém vai citar a sua sexualidade, porque é o dito normal. Mas, irritados, eles vão atacar a homossexualidade sim, porque eles acham que é a fraqueza (Djamila, Colégio Janela Mágica).

Sendo assim, a homossexualidade é compreendida como uma “fraqueza” por ser algo que excede aos padrões da heterossexualidade. Entendida como fraqueza, torna-se uma ofensa, pois representa o oposto da normalidade, ou seja, ser homossexual é ser anormal. Por isso, a heterossexualidade não é um argumento passível de ser utilizado como ofensa pelas estudantes na escola.

A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas (Judith BUTLER, 2000, p. 151).

Judith Butler (2000) faz referência a Michel Foucault para dizer que o sexo é desde o princípio da sua formulação um ideal regulatório. A organização das sujeitas é feita a partir das relações que se constroem entre o sexo e o poder, instituído enquanto norma, mas também numa prática de regulação, o ideal regulatório produz corpos a partir do sexo. A regulação do sexo é exercida quando estudantes optam por agredir outros por conta da sua homossexualidade como parte do processo de reiteração da norma, demarcando as fronteiras entre as heterossexualidades e seus desvios.

Djamila coloca evidencia o pertencimento que os estudantes possuem com a lógica heteronormativa e como a lgbtfobia é utilizada como um instrumento pautado numa construção de inferioridades, estereótipos e julgamentos acerca das homossexualidades. Para ser lida como uma fraqueza, ela precisa do seu oposto, a força, o ideal de coragem, marcados pelo ideal de masculinidade vigente em nossa sociedade. “O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (Judith BUTLER, 2000, p. 152). A necessidade do reforço do ideal regulatória demarca sua instabilidade, sendo assim, a lgbtfobia surge como uma estratégia de construção de legitimidades para as masculinidades.

Esta noção da força como um atributo masculino, e dos conflitos entre os diferentes gêneros, aparece na fala de Jean às diferenças na forma como meninas e meninos lidam com a diversidade sexual e de gênero.

J: Eu acho que o homem tem essa de xingar o outro de viado, é mais fácil o homem fazer isso do que uma menina chamar a outra de lésbica.

E: Por que? Você saberia dizer?

J: Eu acho que tem o machismo impregnado nisso aí, uma parte de machismo “o home tem que ser homem”, a mulher, até na própria expressão corajoso você fala “seja macho”, isso é uma expressão machista, né? Porque a mulher pode ser macho também, macho nesse sentido de ser corajoso. Então eu acho que tem uma questão preconceituosa do machismo mesmo, vindo das próprias famílias, ou de outros anos, outras décadas, que isso era comum, normal nunca foi, mas muito comum. Mas que tem esse machismo na casa deles, e que ele traz para a escola involuntariamente, na maior parte das vezes, e isso é difícil de tirar (Jean, Colégio Janela Mágica).

Jean reafirma os pontos já levantados por Fred e Djamila, evidenciando que as ofensas são um instrumento utilizado pelos meninos e pondera que pontua que as meninas não reproduzem essa lógica para falar das outras meninas. Será que quando uma menina é lésbica ela não tem sua lesbianidade sendo utilizada como uma ofensa pelas outras meninas? Lesbianidades seriam

as identidades das mulheres lésbicas especificamente, o uso deste termo e não simplesmente das homossexualidades, como uma forma de expressar que essas sexualidades possuem uma constituição própria, diferente das homossexualidades masculinas. “O lesbianismo pode ser considerado uma crítica em atos e um questionamento do sistema heterossexual obrigatória da organização social” (Jules-France FALQUET, 2009, p. 123). Assim, enquanto mulheres lésbicas ou meninas lésbicas, no caso das estudantes, estas passam por outras formas de opressão social, ligadas a normalização dos gêneros e das sexualidades. Para Jean, essa diferença de tratamentos se deve a estrutura machista da nossa sociedade que conduz os meninos a assumirem uma postura de “macho”, que coloca a noção da coragem e organiza um conjunto de atributos como sinônimos das masculinidades. Não havendo “desvio” espectro das feminilidades, elas não são alvos da lgbtfobia. Entretanto, “não poderíamos falar em homossexual no singular, tampouco de um homossexual típico, original, portador de uma essência” (Anderson FERRARI, 2011, p. 95). Ou seja, a própria ideia de que as meninas são sofrem com a lgbtfobia deve ser interrogada. Elas não sofrem ou essa opressão não é percebida por estar naturalizada e associada a práticas machistas tidas como “normais”? Contudo, como durante as entrevistas não foram levantadas cenas com as meninas lésbicas como alvo, estas questões permanecem em aberto.

Outro aspecto identificado por Jean é que as ideias machistas são parte de uma estrutura social maior do que a escola, sendo estas passadas ao longo do tempo, perpetuada em diferentes espaços sociais, incluindo as relações familiares. Ao assumirmos que os gêneros são construções sociais imersas em relações de poder, afirmamos que as relações entre os gêneros são marcadas por hierarquias, atitudes, discursos, gestos e artefatos que sinalizam essas tensões entre gênero e poder (Joan SCOTT, 1995; Guacira Lopes LOURO, 2008a; 2008b). Por tanto, reconhece-se também que “ao colocar coisas aparentemente banais e naturais em questão, é compreender que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais” (Dagmar E. MEYER, 2013, p. 27). As ideias machistas identificadas pelo professor seriam parte de produções discursivas que envolvem os gêneros, criando marcadores específicos e diferenciações entre mulheres e homens. Além disso, o professor demarca a diferença entre assumir o discurso machista como normal, mas sim como uma prática comum, ou seja, naturalizada pela sua reprodução e continuidade dentro do tecido social, e não como uma relação de

normalidade entre os gêneros. E, por conta da sua penetrabilidade entre as diferentes esferas da vida social esta é uma relação difícil de ser desconstruída.

“Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes assumidas pelos próprios sujeitos” (Guacira Lopes LOURO, 2013, p. 49). Se os discursos traduzem as hierarquias presentes na sociedade, as ideias machistas são parte desse processo. Entretanto, se pensarmos a escola enquanto espaço da problematização da realidade, segundo a perspectiva foucaultiana, o ambiente escolar se torna palco de questionamento e discussão dessas ideias. Ainda sobre como meninas e meninos lidam de formas diferentes com a diversidade, Djamila traz uma situação ocorrida na escola que reforça a ideia de que os meninos reproduzem machismos no cotidiano.

A professora de educação física organizou um torneio de futebol, aí teve o jogo das meninas também, eu fiquei só no turno da tarde, porque é quinta feira e eu só dou aula a tarde. Aí você vê, o jogo das meninas “professora, esse é o jogo pra gente rir, as garotas não sabem jogar bola”. Aí depois, quando ia entrar o jogo deles “agora sim, professora, agora vai começar o futebol de verdade”, assim (Djamila, Colégio Janela Mágica).

A história narrada por Djamila endossa a percepção de Jean sobre a perpetuação do machismo. Durante o torneio de futebol organizado na escola, os meninos ao perceberem a professora assistindo a partida das meninas, falam que aquele era pra vir, pois elas não sabiam jogar bola, e que jogo de verdade, só iria acontecer quando eles fossem jogar. Além do não reconhecimento do futebol como uma prática possível para as meninas, o relato expõe uma disputa pela atenção da professora. Ao dizer que aquele não era um jogo de verdade, o menino diz para a professora que ela não precisa assistir ao futebol, pois aquela era uma atividade recreativa, sua única razão de estar ali era para possibilitar risada deles, aquilo não era futebol de verdade. Sendo assim, está posta na visão do menino uma disputa pelo futebol e pelo status de futebol de verdade.

O futebol é uma importante instituição masculina. Ele é produzido por pressupostos de masculinidade ao mesmo tempo em que participa da produção, circulação e hierarquização de diferentes possibilidades de masculinidades (Gustavo BANDEIRA; Fernando SEFFNER, 2013, p. 252).

Ao reivindicarem junto a professora o status de autenticidade os meninos situam o futebol como uma prática deles, ou seja, que diz das suas relações e do seu universo. Logo, a palavra “verdade” é utilizada pelo menino para deslegitimar a prática das meninas, sendo assim, o que quer seja não é futebol. É outra coisa, alguma coisa que existe para proporcionar o divertimento deles. Dessa forma, o menino desconstrói a inclusão das meninas no torneio de futebol

organizado pela professora de Educação Física da escola. Futebol atua, como Gustavo Bandeira e Fernando Seffner (2013) ratificam, como uma instituição das masculinidades, logo as meninas não devem fazer parte dele e, por isso, seu jogo não possui status de verdade.

A crítica feita pelo menino se inscreve como uma contestação da representação do feminino feita por estas meninas. Sua crítica está pautada na ideia de que existem “gêneros inteligíveis” aqueles que “instituem e mantêm as relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Judith BUTLER, 2013, p. 38). Ao jogarem futebol, as meninas desorganizam as relações entre sexo e gênero, quebrando a continuidade ao desviarem do modelo de feminilidade estabelecido e por isso, tem sua atividade questionada e acusada como um jogo inferior. Sendo assim, a denúncia sobre o jogo não ser futebol de verdade, não é uma crítica ao jogo em si, mas a ruptura do sistema de relações entre sexo e gênero. Anderson Ferrari (2007) identifica em uma “brincadeira” chamada *Loba*<sup>41</sup>, praticada por meninos durante o recreio escolar, um mecanismo parecido de produção de masculinidades, pautado na negação do feminino e no reforço aos atributos da violência, força e virilidade.

Assim, participar ou não da “brincadeira” acaba por definir aqueles que são considerados como “verdadeiros” homens, daí a loba ser considerada um jogo para quem for homem, valorizando-os e por consequência, criando as diferenças e aqueles desvalorizados (Anderson FERRARI, 2007, p. 14-15).

Sendo assim, diferentes dinâmicas podem ser criadas no contexto escolar entre meninas e meninos, como estratégias de diferenciação entre os gêneros. Seja na brincadeira da loba analisada por Anderson Ferrari, ou no relato dos meninos contrários a participação das meninas no torneio de futebol narrada por Djamila, o que está em disputa são construções discursivas e estruturas de poder sobre as masculinidades e as feminilidades. Ainda sobre a forma como meninas e meninos lidam com a diversidade de gênero e sexual na escola, Gregório pontou que:

por exemplo, a diferença de gênero homem-mulher tem essa questão autoritária do homem com a mulher, eles se relacionam mal com isso, eles estão sempre tentando afirmar isso, os meninos, e isso é uma situação muito difícil para eles. (...) A ordem simbólica é ditatorial, ela não te deixa muitas brechas. E, quando o indivíduo não tem elementos para romper com essa ordem simbólica, o que pode ser por diversos fatores esse rompimento, ele tende a ficar muito submetido, e muito angustiado pelas determinações dessa ordem simbólica. E a busca dessa afirmação de identidade dentro desse quadro, até para uma aceitação, se torna, vamos dizer, tirânica (Gregório, Colégio Janela Mágica).

<sup>41</sup> Para entender as especificidades da *loba*, ver: FERRARI, Anderson. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar. In: Anais do 30ª. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2007.

Segundo Gregório, o caminho para a construção da masculinidade passa estritamente pelo exercício da autoridade masculina frente às meninas, e na busca por adequação os meninos o sistema simbólico machista, sem refletirem sobre as relações de imposição que exercem. O professor identifica essas relações dentro de uma “ordem simbólica ditatorial”, sem brechas, ou seja, sem muitas possibilidades de fuga. Desse modo, os meninos estariam constantemente entre a procura pela afirmação dentro da ordem machista inscrita simbolicamente nas relações entre meninas e meninos. No caminho pela sua afirmação identitária, eles constroem masculinidade que reforçam a heteronormatividade e rejeitam as possibilidades de exercício da feminilidade que tencionam seu lugar de força e predomínio do poder.

As palavras ditatorial e tirânica utilizadas pelo professor tentam dar a dimensão da força dessa ordem, constituída em sua concepção através da imposição e da autoridade masculina. Seguindo uma inspiração foucaultiana, o poder deve como algo que “não se aplica aos sujeitos, mas que passa por eles” (Michel FOUCAULT, 2015, p. 284). O estabelecimento dessa ordem ditatorial e tirânica só se faz possível pela construção dos gêneros serem imersas em relações de poder, e por sua fundamentação numa lógica binária e oposicional entre os gêneros, pautada na heterossexualidade. “A unidade do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória” (Judith BUTLER, 2013, p. 57). Este caráter compulsório anunciado por Judith Butler (2013) das heterossexualidades é lido por Gregório como uma ordem ditatorial e tirânica que organiza as sujeitas, criando condições de experiências distintas para mulheres e homens.

#### 4.3

#### **Olhares docentes: a prática escolar e as concepções sobre gênero e sexualidades**

Nesta seção discutiremos como as docentes entendem as categorias de gênero e sexualidades. Partindo de uma questão específica do roteiro de entrevista solicitamos que as professoras escrevessem uma concepção/definição sobre como elas entendiam gênero e sexualidade. Essa questão se encontra no bloco final do roteiro de entrevista e a nossa opção por coloca-la neste momento era para que a docente pudesse refletir no decorrer do



diálogo sobre as temáticas e, assim, conseguisse sintetizar em uma frase como compreendia as categorias de gênero e sexualidade.

Identificamos diferentes formas de abordagem das temáticas na escola. Algumas professoras contaram experiências de trabalho vivenciadas, outras explicaram como e porque acreditavam que essas temáticas se inseriam em seus conteúdos, todos estes relatos, estão organizados em três categorias de análise: (i) a questão do gancho dentro do conteúdo disciplinar; (ii) gênero e sexualidade como um tema polêmico; (iii) o risco de abordar esse tema na atualidade.

“(...) estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Antonio Flavio MOREIRA; Vera CANDAU, 2007, p. 18).

Cada uma das experiências coletas nas entrevistas, traduzem momentos e que os saberes escolares se cruzam com as temáticas de gênero e sexualidades seja este cruzamento feito de forma intencional ou fruto de demandas da sala de aula. O currículo e os conhecimentos escolares são palco para “diversas culturas na escola pode ajudar a introduzir novos discursos e novas perspectivas em relação à sala de aula” (Antonio Flavio MOREIRA, 2017, p. 49). Indo além de visões reducionistas, abrindo pontes de diálogo entre diferentes saberes, o currículo “é o coração da escola” (Antonio Flavio MOREIRA; Vera CANDAU, 2007, p. 19).

Entretanto, também encontramos professoras que se mostraram resistentes e disseram que gênero e sexualidade não são temas possíveis para a escola, nem se encaixam em seus programas disciplinares. Estas visões se confirmam quando expomos suas frases com as concepções de gênero e sexualidade. Assim, aquelas se colocaram contrárias à inserção dos temas, ou por não saber como aproximar da área disciplinar, ou por não concordar com a discussão, construíram frases muito ligadas ao ideal heteronormativo. Essas frases, os relatos das experiências e a negação da temática seguem ao longo desta seção.

#### 4.3.1

**Diálogos sobre gênero e sexualidades na prática escolar: o gancho, a polêmica e o risco...**

Além da discussão sobre preconceitos, nossa entrevista apresentava um eixo que perguntava para as professoras se consideravam essas temáticas possíveis de serem debatidas na escola. Analisando as diferentes respostas, consideramos Jean, Laerte, Fred e Simone representativos de ideias que circularam nas entrevistas, sendo elas: (i) a Hipótese do Gancho, ou seja, abordagem de gênero e sexualidade é possível diante do possível *link* com um conteúdo já estabelecido no currículo; (ii) a polêmica, um professor associou a discussão de gênero e sexualidade com trabalhar temas assuntos polêmicos na sala de aula; (iii) a dimensão dos riscos que se colocam para as docentes que assumem esse debate no cenário das políticas educacionais na atualidade.

Sobre a hipótese do gancho, Jean professor de Ciências do Colégio Janela Mágica, disse que é possível sim abordar a temática, porém na sua concepção ela não tem muita relação com ciências:

J: Sim. Acaba que a gente não fala muito porque às vezes não tem muita relação com ciências. Exceto quando a gente está dando sistemas reprodutores que a gente fala de homem, menino, e eles me perguntam sobre cirurgia, sobre trans, sobre não sei o que, e a gente comenta anatomicamente o que é feito, o que acontece, a gente comenta anatomicamente o que é feito, o que acontece, a gente fala de órgãos sexuais, a gente fala do pênis, da vagina, sempre me senti muito a vontade em relação a isso, a falar com eles, porque eu sinto que há um bloqueio dos pais de falar isso com eles. (...) A questão do gênero a gente não chega a entrar, mas, se algum aluno me perguntar, eu me sinto a vontade, se souber responder, de responder (Jean, Colégio Janela Mágica).

Apesar de Jean entender esta como uma temática possível para a escola, ele não identifica muita relação da área de ciências com gênero e sexualidade, a não ser quando está sendo abordado o conteúdo referente aos sistemas reprodutores. Assim, a abordagem de gênero e sexualidade está condicionada na visão deste professor a noção do gancho, quando existe algo posto no conteúdo disciplinar que torna possível a discussão. Segundo Antonio Flavio Moreira (2017) entre as funções da escola está a possibilidade de fornecer aos estudantes conhecimentos que não conseguiriam adquirir em suas vivências familiares. “Ao ampliar o universo cultural de seus alunos e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão da realidade, a escola pode incentivá-los a participar mais ativamente dos processos de desconstrução e reconstrução da realidade vivenciada.” (Antonio Flavio MOREIRA, 2017, p. 494). Sendo assim, trazer o debate sobre os gêneros e as sexualidades é parte desse processo de ampliação dos horizontes culturais, potencializando problematizações da realidade.

Indo além, é preciso reconhecer que o currículo se faz e refaz permanentemente, havendo a possibilidade de inclusão de novos saberes. Portanto, construir e selecionar conteúdos para o currículo escolar implica um processo que “esbarra, porém, em dois consideráveis obstáculos: o silêncio e a diferença.” (Antonio Flavio MOREIRA, 2002, p. 18). Ao dizer que não trata da temática de gênero pois ela não entra muito, o professor apresenta também uma visão restritiva das relações humanas, e com isso, para nos entraves descritos por Antonio Flavio Moreira (2002), silenciando a temática e as diferenças. Pensando no ensino de ciências e nas discussões sobre a humanidade, como não abordar as diferenças entre os gêneros? Será que não caberia também uma problematização sobre a própria produção do saber científico e trazer para a discussão junto as estudantes a participação feminina e masculina na ciência? Enfim, poderíamos pensar em inúmeros exemplos sobre diferentes possibilidades de abordagem da temática de gênero no ensino de ciência.

Ainda analisando a concepção de Jean, a hipótese do gancho está clara quanto a discussão da sexualidade, para a dimensão das relações de gênero o professor não encontra tanta facilidade em inserir o tema. “A discussão das questões de gênero parece, assim, não ser uma demanda urgente nos questionamentos sobre naturalizações marcadas pelo ensino de Ciências e Biologia, tal como foi verificado para questões sobre sexualidade” (Felipe BASTOS; Marcelo ANDRADE, 2016, p. 63).

Os autores identificaram em sua pesquisa que as professoras da área de Ciências e Biologia optam com maior frequência por trazerem questões e debates sobre as sexualidades, produzindo poucas problematizações sobre os diferentes papéis atribuídos para mulheres e homens. Argumentam que no ensino de Ciências e Biologia, permanece ainda uma visão excludente sobre o papel desenvolvido pelas interações culturais na constituição dos sujeitos, sendo assim, o gênero, ou aparente ausência de discussões explícita na fala de Jean, seja uma representação desta lacuna. Sobre isto, Felipe Bastos e Marcelo Andrade (2016, p. 63) defendem: “é preciso repensar a própria construção curricular destas disciplinas.”

Para Jean, a sexualidade entraria através de uma discussão dos órgãos sexuais e das questões anatômicas, também que as estudantes perguntam sobre pessoas que fazem cirurgias, como pessoas trans e o que acontece em seus corpos. Da forma como o professor apresenta a temática segue ainda um caminho lacunar, não sendo entendida como uma parte integrante da complexidade das relações e construções do humano. Porém, comenta na

entrevista que este é um tema difícil que: “às vezes fico um pouco fora do contexto, a gente tem que estudar sobre isso (...) dominando o assunto, eu não vejo porque não falar sobre isso” (Jean, Colégio Janela Mágica). Ou seja, há o reconhecimento da importância das temáticas para a escola, junto com uma necessidade de maior preparo da equipe docente para que o trabalho seja bem conduzido. A hipótese do gancho já fora identificada por Felipe Bastos e Marcelo Andrade (2016) quando as professoras utilizam como a estratégia para inserir a discussão da diversidade sexual a partir de um tema já reconhecido no ensino de ciências.

Em outras palavras, os conhecimentos tradicionalmente valorizados pelo currículo não emergem isolados de outros conhecimentos e podem servir de apoio para legitimar outros saberes. Em nossa análise, “o gancho curricular” é observado de duas maneiras: com temas envolvendo diretamente a anatomia ou fisiologia do corpo humano ou a partir de temas aparentemente pouco usuais, como ecologia e genética (Felipe BASTOS; Marcelo ANDRADE; 2016, p. 168).

Sendo assim, a estratégia utilizada por Jean pode ser lida a partir das análises de Felipe Bastos e Marcelo Andrade (2016) como uma forma de inserir a temática da diversidade sexual sem gerar grandes tensões e reorganizações no modelo curricular. Os autores apontam que na maioria dos casos a hipótese do gancho associa as questões da sexualidade aos temas relacionados ao corpo humano e a reprodução. Sendo assim, questões que envolvem as dimensões do prazer, emoções exercício da liberdade não se constituem como focos das associações ao currículo. “O mais contraditório na lógica do ensino de ciências e biologia parece ser que não é a sexualidade humana que permite a discussão da reprodução da nossa espécie, mas o inverso” (Felipe BASTOS; Marcelo ANDRADE; 2016, p. 169). Esse olhar da reprodução como o elemento que traz a temática da sexualidade foi encontrado na situação relatada pelo professor Jean o que endossa a hipótese do gancho levantada pelos autores.

Outro dado fornecido por Jean é que as estudantes ao identificarem a temática do corpo humano, sentem-se numa situação confortável de trazer questionamentos, como o professor disse que as estudantes perguntam sobre cirurgia e pessoas trans. Ou seja, a temática da diversidade sexual entra em sala independente da “vontade inicial” docente, ela é impulsionada pela curiosidade interesse estudantil. É provável que estes questionamentos sejam mobilizados pois essas informações, circulam entre diferentes espaços da nossa sociedade, e há uma associação das docentes de Ciências e Biologia como referenciais, e esta ideia ganha mais força durante a aula de corpo humano e reprodução.

Dialogando com o pensamento freudiano e foucaultiano, Deborah Britzman (2000) problematiza como a educação age num projeto de reprimir a curiosidade infantil sobre a sexualidade. A curiosidade seria algo que existe na criança, porém ao longo da sua trajetória escolar e na sua vivência ampla ela é ensinada a reprimir sua curiosidade pois, a sexualidade é um tema em interdição. Sendo assim, a autora propõe que nos currículos sejam desenhados levando em consideração a inquietação e a curiosidade:

As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. (...) Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público (Deborah BRITZMAN, 2000, p. 110).

Deborah Britzman (2000) uma concepção da sexualidade enquanto componente curricular para além dos ganchos, pensando que esta inserção se vincula a um projeto de educação que visa problematizar as noções de liberdade e desarticular as hierarquias que envolvem os saberes. Relembrando a fala da professora Simone que marcou durante a entrevista o medo, provocado pelo espectro de projetos de lei e programas que visam restringir as liberdades na educação, esta defesa da sexualidade na educação fala também sobre nossos processos de constituição enquanto sujeitas. Se a experiência é aquilo que nos afeta, como diz Jorge Bondía (2002), trabalhar a sexualidade nesta perspectiva é aceitar que a curiosidade e as inquietações trazidas pelas estudantes também nos afetam em nossa própria constituição enquanto educadoras. O ponto de partida é uma conversa e uma produção generosa de uma sociabilidade que se recusa a se justificar através do consolo da fixação de um lugar próprio. A sexualidade é qualquer lugar (Deborah BRITZMAN, 2000, p. 110).

Outro ponto interessante levantado por Jean na entrevista, foram os exemplos utilizados para debater a questão da sexualidade em aula. Mais uma vez, o professor relatou uma aula em que debateu junto a turma a questão dos métodos contraceptivos.

J: Então, por exemplo, quando eu falo de camisinha, camisinha é o método mais difundido, usado pela OMS, então eu tenho que falar. Eu trago, geralmente, um pepino, ou uma cenoura, e coloco a camisinha em sala com os alunos. Eles acham engraçado em um primeiro momento, mas depois ele quebra aquilo e leva como algo sério. (...) eu chamo as meninas porque as meninas vão lá e eu acho legal, porque os meninos têm isso “eu tenho que saber botar a camisinha”, eu falo que as meninas também, porque quem vai ficar grávida é ela. Geralmente os homens, muitas vezes, vão embora e deixam elas grávidas. Então a mulher é importante saber porque, se o cara não souber e se você

souber, você vai corrigir o cara, você tá cuidando da sua vida. Então eu faço muito essas dinâmicas (Jean, Colégio Janela Mágica).

O exemplo de Jean é rico, pois, apresenta uma nova perspectiva para uma prática comum em aulas de educação sexual. A dinâmica com bananas, pepinos, cenouras representando um pênis para aprender a colocar a camisinha masculina é uma dinâmica reconhecida pela literatura. Esta é uma atividade que vem sendo tensionada por muitas vezes apresentar uma abordagem mais tradicional, reforçando a heteronormatividade, com uma exposição da sexualidade heterossexual e concedendo destaque ao elemento masculino.

Na situação descrita pelo professor há uma continuidade da predominância da heterossexualidade, não tendo mencionado outras possibilidades de casais e usos da camisinha que fizessem referência as homossexualidades. Entretanto, concede destaque ao papel feminino, ao direcionar a atividade para as meninas. A atividade problematiza a condição de abandono em que mulheres/mães e bebês ficam quando os pais decidem não se responsabilizar por uma gravidez não planejada. O professor usa de situações presentes no cotidiano para trazer as meninas para uma reflexão sobre seu lugar de escolha dentro das relações, levantando as seguintes condições: (i) o cuidado com a própria vida, pois aprender a usar camisinha evita doenças e a possibilidade da gravidez; (ii) promove o empoderamento feminino ao colocar elas com a possibilidade de decidir como o ato sexual deve agir, pois “se o cara não souber e se você souber, você vai corrigir o cara”. (Jean, Colégio Janela Mágica). Mesmo mantendo a dinâmica nos limites da heterossexualidade, Jean reconfigura a camisinha como um item que pertence aos gêneros feminino e masculino, e confere centralidade as meninas na decisão sobre o uso do método contraceptivo.

Ao responder sobre gênero e sexualidade como temáticas possíveis para a educação escolar, o professor Laerte de Língua Portuguesa do Colégio Janela Mágica, fez uma associação com polêmica:

L: Bastante, principalmente no 9º ano. No 9º, como eu trabalho muito com produção de texto, e a produção de texto do 9º ano tá muito voltado para artigo de opinião, a gente pode trabalhar com temas mais polêmicos. (...) Então eu coloco temas que, aparentemente, são polêmicos. Como por exemplo, a adoção de crianças por casais homossexuais, para explicar para eles o porquê das polêmicas. Porque na polêmica as pessoas têm opiniões fortes sobre esses assuntos. A ideia é defender uma posição. (Laerte, Colégio Janela Mágica).

Para Laerte, gênero e sexualidade são temas bastante possíveis de serem trabalhados na escola, em sua opinião surgem com maior força no 9º ano em função das demandas de produção da disciplina. Ou seja, há continuidade

com a hipótese do gancho, existem conteúdos que possibilitam maior penetrabilidade para a temática. O gancho surge como uma forma de inserir um determinado conteúdo a partir de temáticas já consolidadas no currículo escolar, assim, as discussões sobre sexualidade entrariam, por exemplo, através de temáticas ligadas ao corpo humano. Segundo o professor, o conteúdo do 9º ano, abre maior brecha, pois, no trabalho com textos de opinião, as estudantes podem se aprofundar em temas polêmicos expressando opiniões fortes e defender uma posição.

A questão central na fala de Laerte está no uso do termo polêmica. Para ele, abordar a possibilidade de casais homossexuais na adoção aparece associada a polêmica, como possivelmente outros temas, já que o professor associa gênero e sexualidade de modo geral. Porém, o que significa dizer que gênero e sexualidade são temas polêmicos? Ser polêmico significa ainda a dificuldade de superação de preconceitos? Ou a ideia de que sobre este assunto ainda é possível utilizar-se de defesas que não necessitam de grandes aprofundamentos, reflexões e uma problematização das ideias que circundam o tema? A proposta de produção textual sobre o tema apresentada pelo professor, pode propiciar debates, trocas de informações, pesquisas e abrir a possibilidade para a desconstrução de juízos que cristalizados no senso comum, formam preconceitos (Hannah ARENDT, 2012). Entretanto, essa possibilidade da desconstrução, passa necessariamente por uma desconstrução da noção de polêmica, rumo a problematização em um sentido foucaultiano.

Para Michel Foucault (2013, p. 220) a polêmica seria o oposto ao diálogo, pois o polemista não trava um jogo justo, este não aceita recolocar a questão, nem busca a verdade. Diferente do diálogo, o objetivo na polêmica não está no reconhecimento da sujeita à palavra, mas sim em anular sua interlocutora. “O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído”. Quando situamos o debate sobre os gêneros e a sexualidade no rol das polêmicas está retirando dos temas sua intencionalidade dialógica, enquanto pressuposto para uma discussão ética e justa. Desprovida do esforço dialógico e do reconhecimento da validade da outra enquanto interlocutora, a polêmica não propicia o surgimento da desconstrução dos preconceitos, pois ela não se fundamenta na reflexão.

Diferente de Laerte, Fred e Simone evidenciam em suas falas o contexto político atual, demarcando que abordar a diversidade de gênero e as sexualidades na atualidade é assumir riscos.

F: Possíveis sim. Mas eu acho que todo professor que estiver fazendo isso está correndo riscos. Eu acho que, principalmente hoje, o professor que estiver fazendo isso dentro de sala de aula, ele está correndo risco de ser denunciado, de ter pais batendo na porta da escola reclamando do que foi dito, do que foi falado, do que foi abordado. Eu acho que o professor que faz isso está correndo risco.

E: Você está falando de riscos. Você sente um clima de vigilância, de observação sobre isso? Sobre essa temática?

F: Olha, aqui dentro da escola não. Eu sempre falo para o meu coordenador pedagógico, para a minha diretora o que eu tô fazendo dentro de sala de aula. (...) eu acho que o maior problema mesmo em relação aos pais e à comunidade. O número de evangélicos vem crescendo muito, e, com certeza, eles estão se organizando cada vez mais. Eu temo por isso (Fred, Colégio Vidas Secas)

Fred afirma a possibilidade do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas e alerta para os riscos que rondam as professoras que assumem essa abordagem na atualidade. Para ele, os principais riscos estão em práticas de denúncias feitas pelas famílias de estudantes, e ressalta o crescimento de grupos evangélicos como um grupo que potencialmente atuam no silenciamento dessas temáticas na escola. A dimensão do risco pode ser pensada dentro numa ideia de vigilância das práticas docentes que crescem no cenário político atual. São instruções que circulam nas redes sociais ensinando estudantes a filmarem docentes, ações contra escolas que defendem a liberdade de gênero, e acusações contra professoras que fazem, segundo tais grupos, uma “ideologia de gênero”.

Segundo Jimena Furlani (2016) a inserção do termo “ideologia de gênero” foi impulsionada pelas discussões do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014. Utilizando-se de argumentos como a defesa da natureza e contra ações nas escolas que incentivassem a homossexualidade, o discurso sobre a ideologia de gênero ganhou repercussão tanto entra a opinião pública, como apoios entre grupos de religião cristã e das bancadas conservadoras do Congresso. Em meio a muitos embates, assistimos nos últimos anos uma expansão de discursos conservadores contrários ao debate de gênero e sexualidades, assim como, uma retirada destes temas dos documentos curriculares oficiais. São estes fatores que levam o professor Fred há pensar os riscos entorno da discussão sobre diversidade sexual e de gênero.

(...) parecem ser esses os principais referenciais usados na criação da narrativa chamada “ideologia de gênero”, que nos últimos dois anos vem sendo divulgados e exaustivamente repetidos em vídeos, textos, cartilhas, documentos da CNBB, palestras etc. Uma retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBT para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos



humanos, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual (Jimena FURLANI, 2016, p. 2-3).

Dessa forma, o discurso da “ideologia de gênero” é um problemático para os estudos de gênero, pois visa deslegitimar dos trabalhos realizados na área educacional. Explanando o pânico moral, como descrito por Jimena Furlani (2016) esses discursos criam uma atmosfera de medo situando a presença dos debates de gênero e sexualidades na escola como uma ameaça para as famílias, crianças e jovens. Sendo assim, utilizar o termo “ideologia de gênero” implica negar o papel da escola na problematização dos estereótipos de gênero e das sexualidades. Além disso, conduz a opinião pública para um lugar de não reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por jovens que sofrem com a lgbtfobia e machismo em inúmeras situações cotidianas.

A questão do medo, da denuncia, do risco pode ser uma questão mais forte para Fred, pois enquanto professor de História encontra-se na mira de diferentes discursos que defendem a vigilância dos saberes escolares. Dessa forma, o risco se intensifica tanto pelo trabalho com a diversidade sexual e de gênero, como pela sua abordagem dos conteúdos históricos, já que a inserção do gênero e das sexualidades no ensino de história não são terrenos consolidados na educação básica. Para isso, o professor lança como uma possível estratégia frente a eventuais denúncias, o diálogo constante com a coordenação e a direção da escola, mantendo-as informadas de suas práticas e discussões. Este hábito vem como uma forma de se resguardar de possíveis conflitos e tensões com familiares que poderiam procurar a gestão da escola. Ou seja, sua prática docente já passou por alterações, pois talvez em outros momentos o professor não se sentiria ameaçado e por conta disso, não buscaria um respaldo, nem uma defesa antes de receber uma acusação. Sendo assim, Fred já enxerga sua prática docente em risco.

Esta dimensão de riscos, não surgiu neste ano, ela é parte de um movimento de redução dos espaços e das políticas públicas educacionais de expansão da diversidade de gênero e das sexualidades. Assim, a questão do risco, mas também uma dimensão de medo surge na fala de Simone do Colégio Janela Mágica. Apesar de sentir-se temerosa, a professora ressalta que estes medos são menos presentes em escolas da rede pública municipal.

S: (...) assim, a Escola Sem Partido oficialmente não existe, mas ela já é um fantasma, um espectro atrás da gente, isso é muito triste.

E: O que é o espectro que está por trás?

S: É o fascismo, a Escola Sem Partido, é o denunciamento, tá? Então a homofobia a gente trata muito pontualmente, com coisas menores, não dá pra falar diretamente (Simone, Colégio Janela Mágica).

Simone associa esse medo e a dimensão do risco ao movimento Escola Sem Partido<sup>42</sup> que cresce e ganha corpo nas redes sociais e nas pautas políticas, com instruções sobre como estudantes e familiares podem vigiar e denunciar docentes por práticas consideradas pelo grupo uma ameaça aos valores morais e da família. Para a professora, mesmo não havendo uma oficialização do movimento ela já se sente ameaçada, assim como Fred. Simone fala do medo das denúncias chegarem a realidade escolar. Esse temor se justifica se entendemos que “o programa, criado em 2004, visa denunciar o que seria uma ‘doutrinação política e ideológica’ nas escolas.” (Roney POLATO, 2017, p. 3). Assim, associado a “ideologia de gênero” o programa colocado em prática é de fato uma ameaça para a continuidade de debates e ações em prol da defesa das liberdades e das identidades de gênero e sexuais nas escolas brasileiras. Sobre o termo “ideologia de gênero”, Fernando Penna (2016) situa que este é uma opção que visa deslegitimar os trabalhos que já acontecem nas escolas, como uma estratégia pautada na desqualificação da temática e do trabalho docente. “Não existem defensores da “ideologia de gênero”. Existem educadores que não se negam a discutir a complexa realidade dos alunos, que é permeada também pelas relações de gênero.” (Fernando PENNA, 2016, p. 100).

Outro ponto presente na fala de Simone é o impacto que já ocorre nas práticas educativas diante deste “fantasma”, comenta que a discussão sobre homofobia em função dessa política não oficial, acaba sendo conduzida de forma pontual. Essa fala demonstra o quanto docentes se sentem ameaçados, e em função do medo, iniciam processos de reorganização dos seus trabalhos, talvez pudesse assumir o debate sobre homofobia na escola de outra forma se não sentisse medo. A professora produz uma ação de resistência que Michel Foucault (2013, p. 12) descreve como:

Existe, talvez uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações de sexo e poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, a inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada.

Simone aciona o benefício do locutor sobre duas formas: (i) ao criticar e pontuar que se sente coagida diante do Escola Sem Partido, a professora apresenta sua insatisfação com o programa e ao mesmo tempo, sente-se

---

<sup>42</sup> Para uma maior problematização do programa Escola Sem Partido ver: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.) A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido\\_miolo.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2018.

autorizada no espaço da entrevista de tornar seu incomodo algo público; (ii) anuncia que mesmo diante do “fantasma” suas práticas visando a discussão das temáticas de gênero e sexualidades continuam. A professora assume a transgressão, descrita por Michel Foucault (2013) no benefício do locutor, e age de forma resistente contra o poder. Simone é uma docente que tem como foco a discussão de temáticas ligadas a diversidade, sendo reconhecida por suas colegas dessa forma. A professora foi indicada por diferentes docentes do Colégio Janela Mágica, para participar da entrevista para a pesquisa por ser identificada como uma professora atuante na escola a defesa dos direitos humanos. Mesmo sentindo um clima de denunciamento, a professora contou que a escola vem desenvolvendo um projeto em parceria com o Posto de Saúde do bairro de Copacabana, no qual uma enfermeira vai até a escola e promove debates sobre diferentes temáticas com as estudantes. Sobre o projeto, Simone contou de um dia em que a discussão foi sobre sexualidade:

S: achei interessantíssimo, a enfermeira que veio aqui, do posto de saúde, ela é formada em enfermagem, veio falar sobre a sexualidade, veio falar sobre a questão do sexo com prevenção, veio falar das doenças sexualmente transmissíveis, e falou sobre transgênia, não é transgênia, é transgênero, falou sobre esses temas, e foi logo quando um rapaz lá em Piedade morreu, foi assassinado pelos traficantes?

E: sei.

S: Aí ela não falou disso. Mas eu desci com a turma e aí teve a sala de vídeo, eu coloquei na sala de vídeo, eu coloquei até uma coisa de relacionamento abusivo, de uma *youtuber*, a Jout Jout. Depois uns vídeos menores “se fosse com você”, são vídeos bem pequenos, relatando casos de homofobia, gente que sofreu homofobia e nem era homossexual, mas “ele é, abraçado com outro é, com aquela roupinha”. Mas muito interessante. Então, assim, foram pinceladas, tá? Nem sei se o professor de ciências gostou disso, mas tem horas que a gente tem que ir, não dá pra ficar, chutar um pouco a porta é bom às vezes (Simone, Colégio Janela Mágica).

Apesar de sentir medo, a professora assume uma postura de manutenção dos debates e de liderança do trabalho na escola. Mais uma vez, Simone se utiliza do “benefício do locutor” descrito por Michel Foucault, assumindo seu lugar de resistência na escola. “Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 12). Da situação narrada, ela aproveita a presença da enfermeira que entrou em temas mais ligados a eventuais tensões, mas que entrando na escola através do discurso da prevenção e pela voz da enfermeira do curso, mudam o tom do debate. Ao perceber que a enfermeira não faria uma reflexão sobre temas da atualidade que se demarcam a presença da lgbtfobia em nossa sociedade, Simone conduz o grupo de estudantes para outra sala e passa vídeos e amplia o

debate trazendo um vídeo de uma *youtuber* sobre relacionamentos abusivos<sup>43</sup> e outros com depoimentos de jovens que sofreram lgbtfobia. A iniciativa de sair do programado e valer-se do clima de debates criado anteriormente para trazer outros temas é uma forma de colocar-se fora do alcance do poder. Por essas ações, a professora reafirma sua resistência a repressão da temática e assume autoria na produção de diálogos sobre os gêneros e as sexualidades.

A professora comenta que foram “pinceladas”, ou seja, foram episódios que exigem maiores reflexões e uma continuidade para serem mais problematizados. Essa iniciativa demonstra sua atuação na promoção de debates sobre a diversidade de gênero e sexual na escola. Afirmar ainda que não sabe o que professor de Ciências iria dizer sobre sua iniciativa de trazer as “pinceladas”, mas mesmo assim, Simone pontuou que em determinados momentos é preciso assumir a liderança. Em sua opinião, se fosse esperar talvez o debate perderia a conexão com o trabalho conduzido pela enfermeira do Posto de Saúde e exigiria uma outra organização.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (Michel FOUCAULT; Gilles DELEUZE, 2015, p. 131-132).

Assumindo iniciativa na discussão, atuando na promoção e ampliação dos debates de gênero e sexualidades, mesmo se sentindo temerosa, Simone assume seu lugar de resistência frente ao poder que visa silenciar as discussões. Sua atuação lembra e remonta a importância da educação e da docência na defesa das liberdades e das sujeitas, como se inscreve numa postura de luta contra os objetos e instrumentos do poder que pretendem a manutenção de estruturas sociais e de poder. Sua ação reafirma que o papel docente e o papel do intelectual contra as opressões caminham lado a lado.

#### 4.3.2

##### **Concepções de gênero e sexualidades: o que dizem os docentes?**

Ao longo das entrevistas, narrando cenas do cotidiano, as professoras trouxeram diferentes momentos em que as temáticas de gênero e sexualidade surgem e ganham contornos no espaço escolar. Dentro da nossa entrevista,

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l-3ocjJTPHg>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

construímos um momento específico em que as docentes deveriam organizar duas frases, apresentando suas concepções de gênero e sexualidade.

Este momento ficou para o final da entrevista, pois nosso objetivo era que ao longo do encontro, passando por episódios que contasse como a diversidade é vivenciada no espaço escolar, as docentes pudessem refletir até chegar a este momento. Entretanto, para a maioria das professoras esta era uma tarefa difícil, pois se sentiam inseguras de apresentar uma definição que fosse errada. Mesmo com a entrevistadora explicando que não havia uma resposta certa, que o objetivo era entender como cada entrevistada entendia essas categorias.

Duas docentes se negaram a escrever suas concepções: Elke, do Colégio Vidas Secas e Gregório, do Colégio Janela Mágica. Elke assumiu uma postura na entrevista a partir do momento em que as questões foram se voltando apenas para temática de gênero e sexualidade de negação e rejeição do tema.

E: Eu queria você escrevesse, pra mim, duas frases, que sintetizassem o que você entende por gênero e por sexualidade.

Elke: Eu não vou te dizer, como o mundo tá falando sobre... Mundo não, só o Rio de Janeiro!

E: [risos] Você acha que no Rio de Janeiro a gente fala muito sobre isso?

Elke: Só o Rio de Janeiro, porque eu viajo demais. Minha sobrinha agora tá morando na Espanha. Eu fui à Espanha recentemente. Eu fui à Portugal em dezembro. Só o Rio de Janeiro. E só a TV Globo. E tá falando demais sobre isso (Elke, Colégio Vidas Secas).

Segundo a professora, colocar a frase que gênero e sexualidade é uma coisa do Rio de Janeiro. Ou seja, na sua concepção os debates acerca da diversidade de gênero e sexual, estão restritos ao Rio de Janeiro, pois em outros países, como Espanha e Portugal não há essa preocupação. Entretanto, Elke não diz sobre fontes, referências da literatura educacional, nem de que esta foi uma percepção construída em conjunto com seus pares. Parece que a professora atribui essa percepção as suas viagens, demonstrando um contato com diferentes culturas. Com isso, ela se nega a escrever as frases, usando como argumento que isto já está sendo muito falado no Rio de Janeiro. Além disso, ela traz como referência uma emissora de televisão. Esta associação reafirma sua ausência embasamentos teóricos sobre como os debates de gênero e sexualidades vem sendo conduzidos no mundo e traz a dimensão do senso comum, a partir da construção de ideias e informações sobre os temas partindo daquilo que é veiculado na grande mídia. Dessa forma, podemos questionar se para a professora a escola não deve se preocupar com estes temas, pois a televisão, ou as mídias já cumprem o papel de expor sua visão sobre o tema?

E: Eu não tenho televisão, então eu não tenho uma noção do que se fala na Globo.

Elke: Chega, Chega! Não, não ligo mais a televisão, eu não ligo mais a televisão porque é só isso. Aí você vai dizer o que você entende por transgênero, por transexualidade? O que você vai perguntar...

E: Não, gênero e sexualidade, se você... pudesse definir...

Elke: Definir? Homem é homem e mulher é mulher, pronto.

E: E sexualidade?

Elke: [pausa] Eu só admito sexualidade, eu Elke, homem e mulher. (Elke, Colégio Vidas Secas).

Elke além de se negar a escrever as frases e situar as discussões de gênero e sexualidade, como temas discutidos apenas no Rio de Janeiro, apresenta uma visão restritiva que nega a possibilidade de outros gêneros e sexualidades que fogem da matriz heteronormativa. Quando a entrevistadora comenta que não possui televisão e que não sabe como a referida emissora se referencia a essas temáticas, a professora retoma a fala, como se desejasse interromper a entrevista e findar com o assunto. Nesse movimento, a professora questiona a entrevistadora sobre o que ela iria perguntar e se ela apresentaria o que entende por transgênero e transexualidade. Ou seja, Elke evidencia uma interpretação reduzida da temática e mesmo assim, já a rejeita a priori. Durante a entrevista, a professora interrompeu a entrevistadora em diferentes momentos, promovendo fugas do tema e falando sobre outros assuntos. Ao responder a entrevistadora, reafirma a lógica heteronormativa ao definir gênero como: “homem é homem e mulher é mulher” e a sexualidade como: “homem e mulher”, reiterando que essas são as únicas categorias que ela admite. Assim, além de não reconhecer a importância dessas temáticas para a educação, a professora ainda nega a possibilidade do exercício da diversidade de gênero e das sexualidades, ao definir estes conceitos como sinônimos equivalentes à representação da heterossexualidade.

“O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais” (Berenice BENTO, 2011, p. 552). A afirmação de Berenice Bento (2011) situa o gênero como um construto das relações e de mecanismos que organizam a vida entre as sujeitas. Analisando a concepção de Elke, identifica-se uma hipervalorização dos critérios da diferença sexual, considerando o gênero a partir da oposição binária homem-mulher, masculino-feminino. Quando que, se pegarmos a literatura feminista, o que está posto é justamente pensar o gênero a partir da desconstrução das hierarquias e binarismos da diferenciação sexual.

A história do pensamento feminista é a história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos

específicos, em uma tentativa de reverter ou deslocar suas operações (Joan SCOTT, 1995, p. 84).

Em diálogo com Joan Scott (1995) entendemos o gênero como uma construção social e cultural, permeado por relações de poder. Sendo assim, uma visão restritiva do gênero como mulher-homem, nega a complexidade das relações humanas, rejeita sua historicidade, e oculta as tensões e disputas de poder que envolvem as relações sociais como um todo. “O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual o poder é articulado” (Joan SCOTT, 1995, p. 88). Logo, a concepção proposta pela professora é limitante dentro das possibilidades estruturais que compõe as relações de gênero, rejeitando as interações e dinâmicas construídas entre jogos de poder.

Além da questão binária, Elke traz também uma visão atrelada à matriz heteronormativa que mistura e embaralha as categorias de gênero e sexualidade, de modo que a professora nega e rejeita qualquer possibilidade de exercícios da sexualidade que não seja a heterossexual. Elke fecha sua exposição acerca do que seriam as sexualidades, apresentando uma interpretação metafórica bem rígida e pautada na heteronormatividade do que seriam as relações sexuais.

Então, a sexualidade eu só entendo essa seta entrando nesse vão. Eu não entendo seta com seta. Por mais buraco que haja pelo corpo. Entendeu? Eu não entendo seta com seta. Eu também não entendo côncavo com côncavo. Vamos dizer que eu não entendo côncavo com côncavo, convexo com convexo. Não dá pra entender... Não dá pra entender duas pontas... Agora, quando você tem um convexo com uma ponta, eu acho que o prazer é maior. Na minha opinião. Eu acho... Não tô falando nem de religião. Eu tô falando de... Da natureza, homem e mulher. Então é isso que eu entendo de sexualidade. Homem e mulher (Elke, Colégio Vidas Secas).

Elke utiliza os termos: setas, buraco, côncavo e convexo para se referir aos órgãos genitais e afirmar que em sua concepção as únicas relações possíveis e compreensíveis são aquelas estabelecidas entre mulheres e homens. As palavras escolhidas por Elke são uma metáfora sobre relações sexuais de penetração. Ou seja, ao dizer que não entende seta com seta, côncavo com côncavo, a professora está se referindo a relações sexuais homossexuais entre dois homens e duas mulheres. Logo, há uma visão restritiva da própria prática sexual, que fica evidente quando afirma que: “Eu não entendo seta com seta. Por mais buraco que haja pelo corpo. Entendeu?”. Ao dizer que não dá para entender, a professora afirma que as relações entre homossexuais, sejam estas mulheres ou homens, não são compreensíveis, nem aceitáveis. Sendo assim, as únicas relações válidas seriam aquelas entre mulheres e

homens. Elke argumenta que sua posição não parte de um fundamento religioso, mas que é movida pela sua opinião, ou seja, pela forma como ela compreende as sexualidades.

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 de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (Judith BUTLER, 2000, p. 153).

O conceito de abjeção descrito por Judith Butler (2000) é fundamental para problematizarmos a visão da professora sobre as sexualidades. Os corpos abjetos para Judith Butler habitam zonas, lugares que os sujeitos inteligíveis, ou seja, aqueles que tem seus corpos adequados as regulações de gênero e a matriz heteronormativa não habitam. Dessa forma, o abjeto se transforma num espaço limítrofe, entre o compreensível e o inabitável, ele é elemento que institui a fronteira. Assim, ao dizer “não dá para entender” e utilizando a natureza como justificativa, Elke reforça a noção de abjeção desses corpos, situando-os numa condição ameaçadora e num ponto de perturbação do ordenamento das sexualidades. “Trata-se de um repúdio que cria a valência da ‘abjeção’ – e seu status para o sujeito – como um espectro ameaçador” (Judith BUTLER, 2000, p. 153). Ao utilizar como argumento uma defesa da natureza humana sobre o que seriam as sexualidades, Elke toma como referência natural as relações sexuais homens e mulheres. Logo, o exercício das sexualidades seguindo os padrões estabelecidos pela natureza deveria caminhar dentro da heterossexualidade, a partir de relacionamentos entre homens e mulheres. Há na concepção da professora um embaralhamento das categorias de gênero e sexualidade, usando referências de gênero para justificar uma visão preconceituosa e heteronormativa das sexualidades. Desta forma, identificamos em sua fala um reforço às normas heteronormativas e a lgbtfobia presente na sociedade como um todo. Ao afirmar que não aceita as homossexualidades, utilizando como argumento para justificar sua opinião a condição natural, Elke sujeita as homossexualidades como contra a natureza, firmando sua condição de anormalidade dentro do tecido social. Ratificando o lugar da natureza humana, Elke transfere as pessoas homossexuais para o lugar do inumano, restringindo e limitando as experiências dessas sujeitas, reafirmando seu lugar de abjeção. Para Judith Butler (2000, p. 157) “expostos naquelas fronteiras da vida corporal onde corpos abjetos ou deslegitimados deixam de contar como ‘corpo’”.

As condições para a construção do discurso que Elke carrega se faz dentro da própria produção dos “gêneros inteligíveis”, como aqueles adequados



a matriz sexo-gênero-desejo. A força deste ideal regulatório se institui mediante um aparelho de produção exclusões e ressignificados da diversidade sexual. “A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam existir” (Judith BUTLER, 2013, p. 39). Talvez o mais desafiante na percepção da professora, seja sua plena aceitação da heteronormatividade e sua ausência de crítica. Elke adere à norma e justifica sua postura de negação da diversidade sexual como uma polemista, descrita por Michel Foucault (2013), pois não problematiza a realidade, nem busca o diálogo com as interlocutoras. Ela quer apenas o estabelecimento da sua verdade.

Já Gregório foi resistente a ideia de apresentar uma forma de definição, pois, “eu não acredito em definições”. Talvez, este tenha sido um deslize cometido pela condução da entrevista, que tenha utilizado uma palavra que criou uma resistência a atividade. Os motivos levantados por Elke não são os mesmos trazidos pelo Gregório. Este professor afirma que não acredita em definições, se ausentando de apresentar uma forma de definição para gênero e sexualidade.

Sendo assim, apesar de Gregório não ter escrito suas frases, traremos ao longo desta seção, juntamente com os outros relatos das professoras colhidos das entrevistas que evidenciam suas concepções acerca de gênero e sexualidade. Partindo das frases criadas pelas docentes, organizamos o quadro abaixo:

Quadro 4.2 – Frases docentes sobre gênero e sexualidade

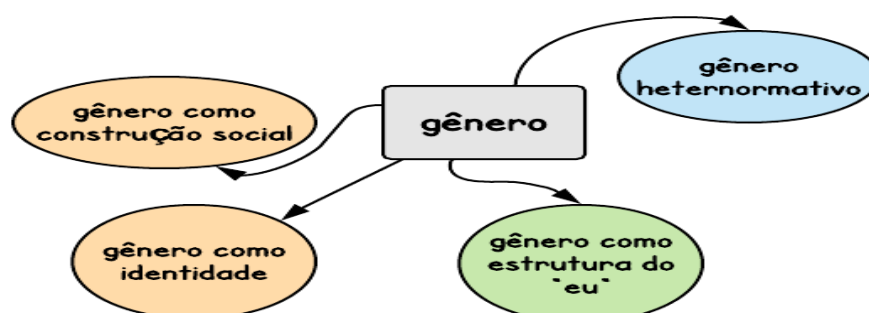
Colégio Vidas Secas	Nome	Gênero	Sexualidade
	Peter	Masculino e feminino.	Busca de prazer, busca de satisfação psicológica.
	Pedro	O gênero é uma forma de se identificar os arquétipos masculino e feminino na sociedade.	A sexualidade é uma forma de expressar os impulsos internos de atração sexual pelo outro.
	Clarice	Ser, identidade.	Atração, desejo.
	Fred	Opção. O gênero é parte integrante da estrutura emocional do indivíduo. É como ele se vê, e como ele organiza seu desejo pelo outro. É como ele se define.	Como os indivíduos agenciam o seu prazer, tendo por base o desejo, diferentemente do gênero, que é uma questão de identidade. A sexualidade é uma questão de relacionamento com o outro, de busca e troca de prazer.

Colégio Janela Mágica	Djamila	Identificação feita a partir da genitália com a qual a pessoa nasceu.	Identificação com a preferência (as) do desejo sexual do indivíduo.
	Simone	Conceito relacionado aos comportamentos sociais já organizados/estruturados na linha heteronormativa.	Sexualidade é a diversidade de afetos/sentimentos/prazer de uma pessoa no mundo, conectando ou não as suas práticas sexuais.
	Laerte	Gênero algo socialmente construído, nos identificamos com ele a partir do contexto social em que existimos.	A sexualidade, a meu ver, é inata e pode não coincidir com o gênero a que estamos ligados.
	Jean	Como ele passa a se reconhecer.	Masculino ou feminino, como ele é reconhecido quando nasce.

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos partindo das frases que nossas docentes apresentam concepções que constroem aproximações entre si, ora criam distanciamentos entre suas próprias formas de pensar. Dessa forma, construímos categorias de análise para situar nossa discussão através das citações das nossas sujeitas. Sobre as concepções de gênero: (i) gênero heteronormativo; (ii) gênero e identidade; (iii) gênero como construção social; (iv) gênero como estrutura do “eu” / reconhecimento do sujeito. Estas podem ser vistas na figura abaixo:

Figura 4.1 – Categorias de gênero



Fonte: Elaboração própria.

O desenho exposto auxilia na compreensão dos trânsitos entre essas categorias. Sendo assim, nos grupos *gênero como construção social* e *gênero como identidade*, sinalizadas com a mesma cor, identificamos eixos de aproximação nos discursos docentes, evidenciando o gênero como um elemento construcional, emergindo a partir de relações de poder entre mulheres e homens (Joan SCOTT, 1995). Em *gênero heteronormativo*, colorido de azul, estão localizadas falas que se assemelham ao ideal regulatório das normatizações,

demarcando a reprodução dos estereótipos de gênero. E, por fim, no conjunto *gênero como estrutura do “eu”*, foram alocadas concepções e falas que expressão as relações entre os gêneros e a produção das subjetividades, problematizando as dimensões de construção das sujeitas.

As concepções de gênero de Peter e Djamila apresentam uma visão próxima ao ideal heteronormativo. Ao demarcar o gênero como masculino e feminino, Peter está pontuando os gêneros exclusivamente entre dois gêneros. Seguindo esta organização, Djamila aponta que o gênero seria uma identificação conferida às sujeitas a partir da genitália com a qual nasceu. Entretanto, ao situar que esta é uma identificação conferida por outra pessoa a um bebê, Djamila se distancia um pouco da concepção de Peter. Essas diferenças e semelhanças ficam mais claras, quando as docentes explicam suas frases:

Gênero. Masculino e feminino. [pausa] Nós, em português, em português não temos gênero neutro, em inglês tem (Peter, Colégio Vidas Secas).

Gênero: indicação feita a partir da genitália a qual a pessoa nasceu. Daí a pessoa é classificada como homem e como mulher (Djamila, Colégio Janela Mágica).

Peter está situando sua concepção de gênero a partir das normas presentes na língua portuguesa, sendo assim, não teríamos outros gêneros, pois estes não existem na estrutura linguística. Logo, diferencia do inglês que apresenta o gênero neutro. Com essa concepção, Peter não apresenta muitas possibilidades de tensão a heteronormatividade, sua leitura segue um padrão mais normativo das relações, visto sua comparação com as diferenças presentes entre a língua inglesa e o português.

Assim como Peter, Djamila elaborou sua frase de acordo com a matriz heteronormativa, mas quando a professora vai explicá-la apresenta a dimensão da classificação. Ao fazer isso, Djamila evidencia o caráter classificatório das definições de gênero e reforça que esta nomeação é produzida por outra pessoa. Dessa forma, reafirma o quanto a dimensão normativa necessita da ação de interpelação de uma sujeita sobre outra. Ou seja, não é a sujeita que identifica sua pertença de gênero, mas sim outra, que parte da observação da materialidade do corpo para classificar o gênero a partir da genitália ao qual o bebê nasceu.

Sendo assim, a concepção de Djamila se aproxima da interpelação de Judith Butler (2013, p. 48) sobre a performatividade dos gêneros: “o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente a obra”. Ao situar o gênero além da sua substância, mas como uma produção, um

efeito das relações de poder delineado através de reiterações que organizam a coerência do sistema sex-gênero-sexualidade Judith Butler (2013; 2000) confere ao gênero, uma dimensão performática, sendo esta explícita nas possibilidades de reitação da lógica. A cena da interpelação marca o surgimento do gênero que é anterior ao próprio nascimento da sujeita, porém esta não finda a produção do seu gênero, este necessita de práticas, atitudes, gestos, discursos que agem de forma a reiterar e manter esta indivíduo atrelada a matriz de gêneros inteligíveis ao longo de sua vida. Retomando a cena da interpelação, ao narrar o momento da descoberta do sexo do bebê na visita médica, o anúncio “é uma menina!” ou “é um menino”, inicia um processo de engendramento que é anterior a emergência do sujeito. E como parte deste processo, o bebê terá sua infância e adolescência guiada para a produção e reitação do gênero designado no momento do seu nascimento.

Quando se diz “é um menino!”, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como “menino”. O ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados. John Austin chamou essa característica da linguagem de “capacidade performática”. Quando se diz “menino/menina”, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital (Berenice BENTO, 2011, p. 552).

Assim, o anuncio feito na consulta médica inicia o processo de produção da sujeita e do seu gênero, a performatividade se estabelece através da reitação de práticas, gestos, atitudes ensinados e valorizados do que constitui os conjuntos de feminilidades e masculinidades. Sendo assim: “a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.” (Judith BUTLER, 2000, p. 152).

Outros dois eixos de interpretação foram: (ii) gênero como identidade e (iii) gênero como construção social. Essas dimensões aparecem nas frases de Clarice, Pedro e Laerte. Apesar de Clarice não ter elaborado uma frase, pois, segundo ela, seria muito difícil para aquele momento, a professora de matemática escreveu duas palavras do que seria gênero na sua concepção: ser e identidade. Logo, gênero diz respeito ao que somos e a nossa identidade. Essa relação traz consigo a ideia de que o gênero como uma instancia que organiza o sujeito a partir de um pertencimento identitário.

Para Pedro, o gênero seria uma maneira pela qual as sujeitas se identificariam com arquétipos referentes ao universo feminino e masculino. A frase de Pedro aponta para uma compreensão e que existem construções

sociais que desenham formas de ser entre feminino e masculino, sendo o gênero seria uma relação que a sujeita estabelece de pertencimento entre esses modelos. Desse modo, o professor situa o gênero enquanto uma construção social, abrindo espaços para possíveis adequações ou não a estas construções, já que são arquétipos, estes podem vir a passar por processos de reconstrução de acordo com as mudanças e demandas sociais. Há na frase de Pedro uma compreensão da dimensão histórica e relacional da categoria de gênero, se aproximando da categorização defendida por Joan Scott. Para a autora, o gênero é uma construção social inserida em relações de poder entre os diferentes sexos. Logo, “o gênero representa uma pergunta a ser feita por qualquer sociedade” (Joan SCOTT, 2013, p. 162). Evidenciando o caráter histórico e analítico da categoria Joan Scott (1995; 2013) compreende o gênero como um construto social integrante de uma norma regulatória que nunca se faz plenamente inacabada.

Essas concepções das dimensões histórica e relacional também aparecem na frase de Laerte ao situar o gênero como algo socialmente construído, a partir do contexto social em que as sujeitas vivem. As explicações de Pedro e Laerte, sobre o que seriam os arquétipos e sua dimensão social, apontam a complexidade dos atravessamentos de gênero:

P: Vem um pacote, não vem só os homens, não vem só o pênis e a vagina. “Ah, saiu ali, olhou, ah, tem um pênis, é o masculino. Ah, tem uma vagina, é o feminino”, não. Vem todo um arquétipo junto com essa criança. Vem toda uma ideia do que é o masculino e uma ideia do que é o feminino. Aí já se põe rosinha pra mulher, florzinha, não sei o quê (Pedro, Colégio Vidas Secas)

L: Eu acho que o gênero você acaba sendo, de certa forma, a partir do contexto social em que você vive, você é menino, do sexo masculino, e você ganha roupas de cor azul, aprende a gostar de futebol, de esportes de luta, coisas assim. A meninas vai ganhar brinquedos rosinhas, e vão ser, os dois, estimulados a brincar com aquilo que se considera adequado a cada gênero. O menino vai brincar de carrinho, a menina de boneca. Se o menino brincar de boneca ele é desviado pra brincar de carrinho, e vice-versa. Se a menina for muito moleque, jogar muita bola, a mãe vai querer que ela seja mais delicadinha, vai dar vestidos cor de rosa (Laerte, Colégio Janela Mágica).

As explicações de Pedro e Laerte se complementam e evidenciam o como as construções de gênero de feminino e masculino, partem do reconhecimento da materialidade dos corpos. Ou seja, parte da identificação de elementos que se identifiquem as crianças enquanto sujeitas do sexo feminino ou masculino. Sendo esta construção apenas iniciada no momento da anúncio do gênero do bebê ao nascimento, pois ela revela-se continua e reiterada ao longo da trajetória da sujeita, como aparece na explicação de Laerte. Essa construção reiterada, reforçada na infância, com o estímulo de

brincadeiras específicas para meninas e meninos, roupas e modos de ser e agir compõe a noção de performativa do gênero.

Neste sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero (Judith BUTLER, 2013, p.48).

Ao argumentar sobre o caráter performativo dos gêneros, Judith Butler (2013) desloca a construção do gênero do momento do nascimento como uma condição dada apenas pelo reconhecimento do sexo biológico e afirma a condição de reiteração da sua norma. Sendo assim, não basta que ao nascimento a bebê seja identificada como menina ou menino, ela precisa produzir em diferentes níveis sua performance pautada na coerência com a matriz heteronormativa. Demonstrando sua adequação da norma e revelando-se capaz de produzir instâncias de regulação frente a outras sujeitas que ameaçam saídas, desvios e tensões das relações de gênero.

Apesar de não ter construído uma frase ao ser interrogado sobre a como ele entendia gênero, Gregório argumentou sobre a existência de uma “mentalidade” na sociedade que incentiva a reprodução de relações estereotipadas de gênero:

Mudar essa mentalidade é que é o problema. Eu diria que você vai encontrar muitas resistências ao discutir gênero e sexualidade, possivelmente por conta do machismo operante. O machismo não diz apenas que a mulher é inferior ao homem e que o gay não presta. Ele diz também que criança não tem sexo, essa é a visão. Minha filha e minha mãe são santas, minha esposa me ama, e eu cuido dela, mas criança não tem sexo, é mais ou menos nessa ordem simbólica que funcionam as coisas (Gregório, Colégio Janela Mágica).

Gregório não construiu frases, nem explicou o que seria gênero em sua concepção, mas nos apresentou o que na sua visão representa o problema que as discussões de gênero e sexualidades enfrentam para habitarem o espaço escolar. Para o professor, o desafio começa na permanência de uma mentalidade machista, sendo esta tão forte que constrói uma ordem simbólica capaz de sustentar posições que inferiorizam mulheres, gays e crianças. Gregório apresenta sem nomear explicitamente o ideal patriarcal, ou exemplificar este sistema simbólico, através do modelo machista, pautado na pureza feminina e na ausência de sexualidade infantil.

Além disso, Gregório não conseguiu trazer uma definição de sexualidade. O professor verbalizou que tinha muita dificuldade em apresentar uma definição, questionando a existência de parâmetros para as sexualidades.

Eu tenho muita dificuldade em definir isso, porque o que acontece? Dentro do quadro que eu fico trabalhando, geralmente, eu tenho uns parâmetros pra esses, que eu tenho que definir. Então, o que seria sexualidade? No parâmetro que eu

tenho, seria a questão das diferenças de sexo (Gregório, Colégio Janela Mágica).

Apesar de afirmar que possuía muitas dificuldades em definir sexualidade, o professor pontua que possui parâmetros para sua conceituação a partir do seu trabalho. Gregório situa as sexualidades seriam as questões das diferenças de sexo, porém o professor não pontua o que seriam estas. A categoria de diferenças de sexo, pensada a partir da teoria feminista, enquanto uma construção feita partindo da materialidade dos corpos e da identificação dos padrões de diferenciação que constituem as características de homem e mulher.

“A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (Judith BUTLER, 2000, p. 159). Situando as diferenças sexuais enquanto marcadas tanto pela materialidade dos corpos, como por práticas discursivas Judith Butler (2000) problematiza o quanto esses critérios extrapolam os limites dos nossos corpos e da nossa pele. Dito de outra forma, as condições criadas para a diferenciação, as noções de hierarquia e o estabelecimento da força masculina em detrimento da submissão feminina são critérios formulados em regimes de poder e através do discurso. A questão discursiva surge no pensamento foucaultiano para compreender não apenas de que instâncias emergem os discursos sobre o sexo, mas “a diversificação de suas formas, e o deslocamento complexo da rede que os une” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 40).

Dessa forma, é preciso entender os mecanismos e as instâncias – políticas, sociais e culturais – que produzem e reproduzem a ordem simbólica que hierarquizam as diferenças sexuais descritas por Gregório. Sendo a sociedade organizada numa ordem simbólica com lugares pré-definidos pelo gênero, concedendo aos homens benefícios, e as mulheres restrições de liberdades, autonomia, e com seu reconhecimento atrelado ao seu papel social enquanto mãe/esposa/filha, a única possibilidade de quebra dessa ordem passa pela problematização. Problematizar esta mentalidade colocando seu sistema simbólico em análise, possibilitando espaços de reflexão e crítica das condições criadas entre mulheres e homens dentro dessa ordem. Problematizando a própria continuidade dessa ordem através da sua sobrevivência e reprodução na mentalidade social, partindo de uma inspiração foucaultiana, colocar esta ordem simbólica em análise seria: tornar algo um problema a ser questionado e analisado.

“Pensar as relações dessas diferentes experiências com a política: o que não significa que se buscará na política o princípio constituinte dessas experiências ou a solução que regulará definitivamente seu destino” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 222). Logo, torna-se necessária colocar a ordem simbólica como um problema, não para encontrar dentro dela mesma seus princípios, e sim, entender os mecanismos que permitem sua reprodução, propiciando a reflexão sobre estes e a possibilidade de desconstruções desta ordem.

No quarto eixo (iv) gênero como estrutura do “eu” encontramos a frase de Fred. Assim, o gênero seria um organizador da estrutura emocional das sujeitas, possibilitando uma identificação, sua definição e a produção do seu desejo por outras pessoas. Fred traz uma concepção que amplia as possibilidades ao colocar o gênero como uma opção, o professor afirma que ser homem e mulher, são apenas duas opções possíveis para as sujeitas.

Hã [...]. gênero para mim, como eu disse, é uma questão de opção. A gente não trabalha mais apenas com a questão de homem e mulher. Eu acho que, pelo menos eu observo assim, gênero é como a pessoa se define dentro do espectro, se é que existe um limite para isso, do que ela pode vir a ser, de como ela se vê, de como ela se identifica. A pessoa pode ser, não sei, muitas coisas, que não apenas homem e mulher. Eu vejo isso, entende? Como ela se vê, como se sente, como se define. Eu acho que é uma coisa interior, como a estrutura emocional dela se organiza e se observa dentro desses quadros, dos números que tem aí, além de homem e mulher. eu acho que é isso. É por isso que eu disse, é uma questão de identidade, nesse sentido, de como a pessoa se vê, como se observa, como se sente, como se define, entendeu? (Fred, Colégio Vidas Secas).

Assim como, Pedro e Laerte, Fred faz referência a dimensão construtiva dos gêneros e a questão identitária, endossando a ideia de que a assunção do gênero possibilita a indivíduo uma vivência, pautada na construção de uma identidade em comum com seu grupo. Ao mesmo tempo, acrescenta a questão emocional e demarca que o gênero é uma construção interna, reconhecendo que este processo é algo que organiza a compreensão que a sujeita de si própria e não apenas da sua relação com o mundo.

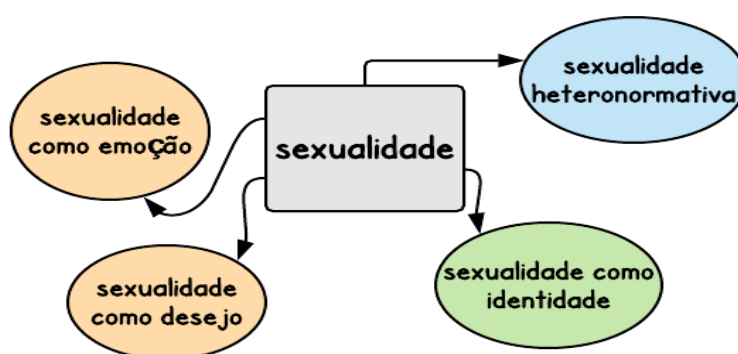
Ao situar o gênero como parte da construção do “eu”, Fred relaciona a produção das subjetividades, ou como uma instância formativa que permite a emergência das sujeitas. “Subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si” (Anderson FERRARI, 2010, p. 9). Entendendo o gênero como parte integrante do reconhecimento de si, Fred segue em diálogo com as dimensões culturais, sociais e identitárias, demarcando a continuidade deste processo por entre modos de subjetivação.



Para Fred, a construção do gênero passa por uma percepção das possibilidades de “quadros” existentes no mundo, porém a sujeita não está limitada a essas posições, abrindo a possibilidade dela se construir a partir de novos “quadros” produzidos como um movimento de dentro de si, para o mundo. Há na interpretação de Fred uma noção de fluidez entre os enquadramentos e arquétipos de gênero presentes no tecido social, e a assunção da sujeita na aceitação ou não dessas categorias pré-organizadas e definidas. Segundo Judith Butler (2000; p. 157) o gênero ou sua assunção é parte do processo de subjetivação, sendo onde “ser “assumido” significa ser levado para uma esfera mais elevada”. Dito de outra forma, o gênero produz as sujeitas, porém esta assunção ela é complexa e está sempre em processos de produção, “não há uma identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados” (Judith BUTLER, 2013, p. 48). Ou seja, o gênero é complexo, nunca plenamente produzido, fechado, ele está entre processos de constituição, entre efeitos da sua performance.

Quanto às concepções de sexualidade, também construímos categorias para analisar as definições elaboradas nas entrevistas, a saber: (i) sexualidade como desejo e impulsos sexuais; (ii) sexualidade como identidade; (iii) sexualidade como expressão de emoções no mundo; (iv) sexualidade heteronormativa, seguem na imagem abaixo:

Figura 4.2 – Categorias de sexualidade<sup>44</sup>



Fonte: Elaboração própria.

<sup>44</sup> Fizemos uma abreviação das categorias (i) sexualidade como desejo e impulsos sexuais, para: sexualidade como desejo; e (iii) sexualidade como expressão de emoções no mundo, para sexualidade como emoção; com o intento de simplificar a construção da figura, possibilitando um desenho limpo, porém mantendo a ideia central presente nos conjuntos categóricos.

Assim como no desenho anterior, as categorias: (i) sexualidades como desejo e impulsos sexuais e sexualidade como expressão de emoções no mundo, foram marcadas com a mesma cor com o objetivo de expor que estas possuem proximidades. Localizamos nos discursos das entrevistadas, dimensões que envolvem emoções, desejos e práticas sexuais como formas de definição do que seria a sexualidade. Em (ii) sexualidade como identidade, situam-se as definições que referenciam os componentes identitários da formação das sexualidades, evidenciando seu caráter construcional. E, em (iii) sexualidade heteronormativa, foram enquadradas as definições que reproduzem visões estereotipadas que se assemelham a matriz heteronormativa.

Realizada esta breve exposição, identificamos nas frases construídas pelas docentes entrevistadas em sua maioria fizeram conexões entre: sexualidade, desejo, prazer e sentimentos. Apenas Jean apresenta uma concepção relacionando a sexualidade com a dimensão natural.

Sexualidade como desejo. Esta foi à ideia mais presente nas frases construídas pelas seguintes docentes: Clarice, Peter, Pedro, Simone, Djamilia e Fred. Todas as cinco professoras, de alguma forma, trouxeram o desejo ou a atração como um forte elemento para pensar a sexualidade. Peter e Fred, ao explicarem suas frases trazem elementos como, relacionamentos afetivos, incorporando em suas concepções a questão do outro para a produção dos desejos na sexualidade.

Sexualidade: busca do prazer. Sexo é motivo de prazer. É... E é busca da satisfação psicológica, porque eu acho que o sexo, a grande parte dele é você ser humano como ser pensante e como ser que sente. E você quer através do contato com o outro sentir prazer (Peter, Colégio Vidas Secas).

A sexualidade para, como eu já falei, eu acho que é tem mais a ver com a palavra sexo, com a palavra desejo. Eu acho que a sexualidade tem mais a ver com a busca de prazer, tipo com a troca de prazer com o outro, né? Como você agencia esses prazeres e negocia ele com o outro, como você constrói esse prazer com o outro (Fred, Colégio Vidas Secas).

Peter relaciona a noção de sexualidade a dimensão do prazer e uma ideia de satisfação psicológica, como se a sexualidade estivesse apenas restrita ao campo das práticas sexuais. Tanto que sua pontuação a respeito de uma noção psicológica, está conectada ao sexo como algo que torna o ser humano capaz de compreender como se sente. Dessa forma, não traz uma reflexão sobre elementos que dizem respeito a constituição da sujeita através da sexualidade que não sejam pela prática do sexo. Fred também associa a sexualidade a palavra sexo, juntamente com o desejo. Sendo este, direcionado para uma relação onde as pessoas buscam o prazer, a partir das trocas que são

estabelecidas com outras. Novamente, remete a sexualidade a prática sexual e aponta que esta deve ser construída em diálogo junto com outro, para que juntos ambas consigam construir uma relação de mútuo prazer.

Os dois professores fazem uma associação entre sexualidade-sexo-desejo, a construção dessa tríade de interpretação torna a percepção do que seria a sexualidade como uma construção elevando a prática sexual como eixo que estruturante. Dessa forma, as relações que dizem sobre a produção de singulares e significados que envolvem os processos de reconhecimento da sujeita e as tensões entre as expectativas de gênero e possíveis atravessamentos entre essas duas categorias não são considerados. Em suas concepções o desejo é um elemento central na construção da sexualidade e sua produção passa necessariamente pelas vivências sexuais.

“A sexualidade é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (Guacira Lopes Louro, 2000, p. 9). Guacira Lopes Louro enfatiza a dimensão da produção das sexualidades para demarcar sua condição de inacabamento. Ainda afirma que esta é um processo que aprendemos, ou seja, somos ensinadas a viver a sexualidade e as suas experiências. O mesmo ocorre com os desejos, somos ensinadas a desejar, a produzir relações de interesse e desejos tendo como referencial a matriz sexo-gênero-desejo. Desse modo, o desejo é parte estruturante das relações entre gênero e as sexualidades, enquanto elemento chave que anuncia a adequação a norma, ou o seu desvio.

Entretanto, a própria condição de reiteração da norma evidencia que as sujeitas escapam, e ao escaparem produzem desejos que fogem dessa regulação e essa dimensão aparece nas frases de Clarice e Simone identificamos uma associação entre as noções de desejo feitas partindo de uma ideia de fluidez das relações da percepção da própria sexualidade.

Agora a sexualidade eu acho que é o desejo por quem você se atrai. E aí não necessariamente ser homo ou ser hetero, eu acho que isso é definir demais. Eu posso... Hoje, eu posso me atrair por um homem, mas amanhã quem sabe eu tô atraída por uma mulher? (Clarice, Colégio Vidas Secas).

Sexualidade “é a diversidade de afetos, sentimentos e prazer de uma pessoa no mundo, conectada, ou não às suas práticas sexuais”. Pode ser que ela não goste de nada, não tá afim de transar com ninguém (Simone, Colégio Janela Mágica).

Clarice e Simone seguem com a noção do desejo, porém, vista numa outra perspectiva. Para as professoras a sexualidade não segue necessariamente a mesma tríade desenhado por Peter e Fred. Clarice e Simone acrescentam em suas explicações uma ideia de fluidez para as sexualidades,

demarcam que a dimensão do desejo ela é mutável, “não necessariamente homo ou ser hetero” (Clarice, Colégio Vidas Secas).

Essa concepção do desejo como algo que não se esgota em definições, aponta para uma compreensão das sexualidades em constantes processos de construção, afirmando a questão do inacabamento presente nas sexualidades. Sendo esta percepção da dimensão fluida das relações elaborada de forma a contemplar sujeitas assexuais, como aparece na explicação de Simone. Pontua que a sexualidade envolve a diversidade dos afetos, sentimentos e prazeres conectando uma pessoa no mundo, mesmo que esta não exerça relacionamentos e práticas sexuais com outras pessoas. Dessa forma, rompe com a ideia expressa pelos professores anteriores e afirma a sexualidade como uma produção que diz da sujeita em seu próprio processo de construção no mundo, e não apenas voltada para a mediação do ato sexual com outras sujeitas.

Pedro teve um pouco mais de dificuldade em explicar o que seria sexualidade em sua concepção, tendo sua fala estritamente voltada para a questão do desejo sexual.

A sexualidade eu... Eu não consegui definir muito bem. Não consegui definir muito bem. É... Então eu vejo que a sexualidade está relacionada com o desejo sexual (Pedro, Colégio Vidas Secas).

Esse olhar restrito ao desejo sexual causou estranhamento, pois em diferentes momentos da entrevista o professor trouxe visões mais diversas e conectadas as dimensões do mundo natural e uma crítica a perspectiva heteronormativa. Segundo Pedro em sua atuação como professor de Ciências tenta levar as estudantes a uma reflexão acerca das sexualidades valorizando a diversidade presente na natureza. Sobre esses comentários, destacamos as seguintes falas:

Até pouco tempo atrás se medicavam pessoas, esterilizavam, faziam um monte de coisas para conter a natureza. Deu errado, as pessoas se matavam, as pessoas entravam em depressão. Então, assim, loucura total, né (Pedro, Colégio Vidas Secas).

Neste trecho Pedro faz uma crítica a uma percepção das homossexualidades pautadas numa perspectiva medicalizante e enquanto doença. Sendo assim, aborda as homossexualidades enquanto vivências possíveis e problematiza o quanto as condições de vida de pessoas homossexuais podem ser prejudicadas em função de uma percepção pautada na correção da sexualidade. Para Pedro, a questão da medicalização e dos processos de tratamento de homossexuais estão associados a uma percepção

que nega a natureza. Essa negação descrita pelo professor como uma “contenção da natureza” constrói para as sexualidades um argumento natural, ou seja, incentivar práticas de correção das homossexualidades seria como ir contra a natureza dessas sujeitas. Dito de outra forma há uma compreensão da sexualidade como um dado natural, como algo que constitui as indivíduos e compõem suas experiências.

A visão de Jean rejeita a noção de sujeita enquanto “resultado de uma invenção cultural, social e histórica, não se constituindo enquanto uma essência” (Anderson FERRARI, 2009, p. 120). Assumindo a dimensão natural, situa a sexualidade enquanto um dado, constituído pela sujeita sem interferências de diferentes instâncias, rejeitando seu caráter produtivo das sexualidades como dispositivos históricos de poder (Michel FOUCAULT, 2013).

Jean, que também é professor de Ciências assim como Pedro, trouxe a dimensão natural em sua frase para a sexualidade, mas de outra forma. Ao situar a sexualidade a partir do reconhecimento dos órgãos sexuais do bebê no momento do seu nascimento.

J: Sexualidade, para mim, é masculino e feminino, como ele é reconhecido quando nasce. Quando alguém, um terceiro, faz essa abordagem, se ele tem um órgão masculino ele é menino, se ele tem um órgão feminino ele é menina, ele é mulher.

E: Então você está falando da perspectiva que o outro identifica em mim?

J: É, porque, quando ele nasce, ele não tem como ter a perspectiva dele, ele não tem essa noção como recém-nascido. Mas masculino ou feminino, se tem um pênis é menino, se tem vagina é menina. Isso pra mim é sexualidade.

E: Você falou de quando o bebê nasce. Mas depois o bebê cresceu. O que seria a sexualidade? Cresceu, estamos aqui grandes, eu e você. O que a sexualidade passa a ser então?

J: Eu acho que a sexualidade ainda é em relação ao órgão dele (Jean, Colégio Janela Mágica).

A explicação de Jean relava outra relação entre a sexualidade e percepção da natureza como elemento que constitui o sujeito. Jean retoma a situação do nascimento do bebê para explicar que a sexualidade se define a partir da identificação dos órgãos genitais, e explica: “se ele tem um órgão masculino ele é menino, se ele tem um órgão feminino ele é menina, ele é mulher” (Jean, Colégio Janela Mágica). Analisando sua frase encontramos a confusão entre as categorias de gênero e sexualidade, ao expor o que seria a sexualidade, o professor afirma que estas identificam as sujeitas como masculino e feminino. Sua fala evidencia um atravessamento entre as fronteiras das sexualidades e dos gêneros.

(...) mais do que uma relação entre sexo-gênero-sexualidade, há um “embaralhamento” entre eles em que ser homem significa ser heterossexual. Assim, a heterossexualidade é entendida como o caminho inevitável e, talvez, o

primeiro enquadre a que estamos sujeitos (Anderson FERRARI, 2009, p. 122-123).

Ao mesmo tempo, Jean pontua que este processo de identificação da sexualidade da sujeita, só é possível mediante a observação e nomeação da outra, pois ao nascer o bebê ainda não tem consciência de si, logo, não seria capaz de dizer sobre a sua sexualidade. Entretanto, ao ser questionado pela entrevistadora sobre como seria esse processo de identificação da sexualidade da sujeita na fase adulta e reafirma que a sexualidade ainda é definida a partir dos órgãos genitais. Sendo assim, entra em contradição com o momento anterior que condiciona a ação da identificação da sexualidade, pois ao nascer o bebê não pode ter consciência da sua sexualidade, logo, está precisa ser definida por outra sujeita. Porém, se a indivíduo está em sua fase adulta, esta já seria capaz de dizer sobre a sua sexualidade, seja por meio da sua experiência, ou pelo reconhecimento de si. Mas para Jean a sexualidade está atrelada exclusivamente a materialidade dos corpos, mas especificamente aos órgãos genitais.

O corpo é o elemento central na interpretação de Jean sobre as sexualidades, sendo assim, estas estariam constantemente ligadas à sua materialidade, enquadrando a sexualidade ao gênero. “Enquadrar quer dizer por no quadro, dar contorno, desenvolver tipos de práticas que diminuem a fluidez para ser diferente do que está estabelecido” (Anderson FERRARI, 2009, p. 123). Sem fluidez, as sexualidades permanecem restringidas as normas da matriz heteronormativa, porém os corpos com frequência escapam dessa regulação e denunciam sua complexidade e a instabilidade do dispositivo.

O processo de análise das concepções docentes sobre gênero e sexualidade, passando pelos relatos de cenas entre o reconhecimento da escola enquanto instituição inserida no contexto social que recebe e reproduz preconceitos. Como da rejeição e negação da lgbtfobia e do machismo em suas estruturas, que acabaram por denunciar sua adequação às normas e aos sistemas excludentes que reproduzem desigualdades para as diferenças.

Encontrar as falas das professoras permitiu identificar pontos e episódios que demarcam suas constituições enquanto sujeitas, suas rupturas com os dispositivos e regulações dos gêneros. Assim como, também identificamos permanências frente aos estereótipos heteronormativos nos relatos docentes. A viagem pelos relatos colhidos no campo possibilitou ressignificar suas falas à luz da escrita foucaultiana, partindo da compreensão da sexualidade enquanto dispositivo histórico e permeado por relações de poder. Dessa forma, não

buscamos mais entender apenas quais as concepções das professoras acerca das sexualidades e dos gêneros, mas conhecer os “silêncios como partes integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos.” (Michel FOUCAULT, 2013, p. 34). Talvez os silêncios sejam um novo tema, de uma viagem que ainda preciso percorrer.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: entre percepções de gênero e sexualidades

*Rachel, o doutorado não diz apenas da tese que você construiu.  
Ele diz também do seu processo de tornar-se pesquisadora  
junto com a escrita da tese e a pesquisa.  
(Anderson FERRARI, 10 de fevereiro de 2019).*

“A experiência é o que nos acontece”, como diz Jorge Larossa Bondía (2002, p. 26). Aquilo que nos marca e afeta. Logo, esta tese marca minha experiência e diz do meu processo de construção enquanto pesquisadora e como sujeita. E, seguindo em diálogo com Jorge Larossa Bondía (2002) se o sujeito é um território de passagem, isto implica reconhecer que este ciclo que se fecha tenha nos deixado suas marcas também.

Ao longo de quatro anos, percorremos muitos caminhos e, por estes, encontramos histórias, memórias, produzimos análises e nos deparamos com episódios únicos e singulares que marcam a escrita dessa pesquisa. Agora é necessário fechar um ciclo e para isso é preciso se encontrar com o trajeto traçado para refletir sobre o que encontramos e como nos reconstituímos.

Ensaíamos considerações buscando identificar as principais realizações desta pesquisa, assim como, sinalizar lacunas que permanecem e, desenhar experiências futuras.

### 5.1

#### **Resultados da pesquisa: entre realizações da viagem**

Para refletirmos sobre aquilo que foi feito é preciso recuperar um pouco da sua trajetória. E para isso, é preciso retornar ao ponto de partida. Talvez este seja melhor delineado retomando a pergunta de pesquisa que constituiu o início desta pesquisa: Como as identidades de gênero e as sexualidades são



compreendidas numa escola com alto índice de intolerância à diversidade de gênero e sexual e numa com baixo índice de intolerância por estudantes?

Esta questão foi construída tendo como norte a inserção desse trabalho numa pesquisa mais ampla de caráter longitudinal gestada dentro do grupo de pesquisa GECEC. Sendo assim, elaboramos essa problemática pensando que haveriam diferenças entre as formas de lidar e compreender as identidades de gênero e as sexualidades em escolas com níveis de intolerância distintos. Talvez aqui se inscreva o primeiro obstáculo desse trabalho, o encerramento da pesquisa longitudinal do grupo, visto que isso limitou as possibilidades de comparação dos dados da primeira onda de análises dos questionários, com uma eventual segunda onda que acabou por não acontecer.

Retorno a falar sobre o Marcelo, pois nem esta pesquisa, nem essa pesquisadora teriam chegado até aqui sem a influência dele. Foi com o Marcelo que aprendi a olhar para sala de aula e pensar nas sujeitas que habitam aquele espaço. Foi também com a sua seriedade, cuidado e responsabilidade que percebi a importância de respeitarmos aquelas que nos emprestam seus relatos e suas histórias para dar vida a pesquisa. Marcelo me ensinou muito mais do que rigor da pesquisa e sobre a sala de aula, me ensinou também que a escola e a universidade são espaços essenciais e que merecem respeito e comprometimento. Marcelo me ensinou que diante de desafios é preciso, mesmo que seja difícil, manter a calma, tranquilidade e seguir em frente. Marcelo, meu querido amigo e orientador, encerro essa pesquisa e me despeço um pouco de você, mas carrego todos os ensinamentos aprendidos e as sementes que deixou comigo. Carrego todos os dias na vida, na escola, na formação docente aquilo que é para mim o mais bonito que me ensinou a enxergar, a crença e a confiança na educação, a defesa da diversidade e uma aposta no diálogo e na tolerância para construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Apesar de o estudo longitudinal ter sido interrompido, conseguimos identificar com os dados produzidos na primeira onda as duas escolas da pesquisa e iniciamos o processo de reaproximação com as escolas para a realização das entrevistas. A análise das entrevistas revelou que nossa hipótese inicial não traduzia totalmente a realidade das escolas, pois mesmo em escolas distintas, sendo uma com alto índice de intolerância à diversidade de gênero e sexual e numa com baixo índice de intolerância por estudantes, identificamos diferenças nas percepções docentes sobre os gêneros e as sexualidades. Contudo, as diferenças encontradas não seguem a hipótese inicial de que na escola de menor grau de intolerância haveria mais problematização e, de que

naquela com maiores índices de preconceito o clima fosse de menor reflexão. Nossos achados indicam justamente o oposto, pois identificamos que no Colégio Janela Mágica identificado a partir dos questionários com uma tendência de maior preconceito por parte das estudantes, encontramos nas cinco professoras entrevistadas a falas sobre cenas cotidianas onde a problematização dos estereótipos de gênero é prática frequente. Localizamos ainda na escola a iniciativa de promoção de debates com agentes municipais de saúde para a discussão de temas ligados a gênero e a sexualidade, além da atuação da professora Simone reconhecida pela equipe por sua liderança em trabalhos ligados a temática dos direitos humanos. O que nos leva a pensar que talvez a maior índice de preconceitos por parte das estudantes seja um reflexo da problematização dessas ideias dentro da escola e o caminho traçado neste espaço. Visto que as docentes afirmam a existência de preconceitos no ambiente escolar e se propõem a dialogar junto as estudantes sobre isso, sinalizando a reflexão e a problematização dos preconceitos como um caminho.

Enquanto no Colégio Vidas Secas, das cinco docentes entrevistadas, três sinalizaram durante as entrevistas que não existem praticas de preconceitos na escola e que em suas aulas não há uma preocupação explícita com a discussão dessas temáticas. Ao negarem a existência de preconceitos no contexto escolar, Clarice, Peter e Maria Lúcia do colégio Vidas Secas contribuem para que haja uma atmosfera de não reconhecimento destas questões. Além disso, vale destacar que Clarice e Peter pontuavam as relações na escola enquanto “normais”. O que nos parece preocupante já que em todas as escolas observamos cenas durante as aplicações dos questionários que traziam em si a reprodução de falas preconceituosas. Portanto podemos levantar o seguinte questionamento: será que no colégio Vidas Secas há de fato um índice de menor intolerância referente a diversidade de gênero e as sexualidades? Ou, a combinação dos dados dos questionários das estudantes com as entrevistas das docentes apontam para um não reconhecimento desses preconceitos visto que este é um tema que não é colocado em discussão na escola? Contudo, identificamos na escola pequenas ações pautadas na desconstrução de estereótipos e preconceitos conduzidos pelos professores Fred e Pedro, porém, estas se baseiam na hipótese do gancho (Felipe BASTOS; Marcelo ANDRADE, 2016).

Com isso, reafirmamos a importância da problematização como um eixo organizador e construtor de saberes a partir do exercício reflexivo acerca da realidade vivenciada. Se os preconceitos são juízos ancorados no passado, torna-se necessário “para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter” (Hannah ARENDT, 2012, p. 153-154). Esse processo de dissipação passa pelo exercício reflexivo, na medida em que estudantes se depararam com as questões dos questionários, comentários surgiam e iniciavam debates. Quando uma menina disse em sala que era preciso pensar sobre as frases, ela diante de nós começou esse processo partindo da problematização da realidade através das frases do questionário. Sobre tornar algo um problema, Michel FOUCAULT (2014, p. 222) explica: “Ela é de preferência da ordem da “problematização”: ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política” Em diálogo com as autoras, tornar algo um problema significa assumir uma atitude investigativa e reflexiva sobre os processos fatos, práticas, discursos que envolvem as relações. Sendo assim, nossa aposta se faz nessa interação entre a observação da realidade, problematizando os discursos que reproduzem estereótipos e preconceitos de gênero e as sexualidades, dissipados a partir do pensamento, construindo novos juízos.

Exposta nossa reflexão sobre as relações e os preconceitos nas escolas, trazemos os resultados da pesquisa. Sobre as percepções das estudantes acerca dos gêneros e das sexualidades, apresentamos as seguintes conclusões: (1) há por parte das estudantes analisadas uma compreensão do que são as formas de preconceitos e discriminações no que tange a diversidade sexual e gênero; (2) o gênero é uma categoria fundamental para exame dos resultados obtidos com os questionários, principalmente no que tange a diversidade sexual; (3) as meninas sinalizam uma maior aceitação da diversidade sexual e de gênero, além de assumirem uma postura problematizadora frente a reprodução dos estereótipos de gênero e das sexualidades heteronormativas; (4) os meninos foram identificados como mais propensos a reprodução da lógica heteronormativa, assumindo em muitas situações posturas que assimilam a lgbtfobia como uma naturalização do comportamento das masculinidades; (5) ainda sobre os meninos, notamos que quando são levados a refletirem sobre situações cotidianas que trazem relações de gênero, há um pequeno aumento dos índices de menor intolerância a diversidade de gêneros.

Estes dados reafirmam leituras já consolidadas pela literatura (Mary G. CASTRO; Miriam ABRAMOVAY; e Lorena B. da SILVA, 2004; Miriam LEITE, 2011; Jane FELIPE, 2007; dentre outros.) que pontuam diferenças nas percepções de meninas e meninos quanto aos mecanismos reprodutores das desigualdades de gênero e as sexualidades. Identificamos a presença de atitudes machistas e lgbtfóbicas em todas as escolas visitadas ao longo da pesquisa, inscrevendo práticas de ofensas e violências cotidianas entre estudantes, ratificando a urgência de ações de combate. Entre conversas, percebíamos uma ação parecida com o que Michel Foucault (2013, p. 31) denominou de: “polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor da proibição”. Sem a necessidade de proibir as outras, assistíamos nas escolas atitudes que colocavam aquelas que excediam as normas em exposição, buscando o policiamento das relações, os meninos, na maioria dos casos protagonistas das ações, anunciavam e sinalizam as transgressões das fronteiras.

Entretanto, há indicativos de comportamentos por partes dos meninos que indicam que já problematizam a desconstrução de estereótipos de gênero, como o caso do menino que durante a aplicação dos questionários, afirmou na frente dos colegas que não considerava um problema meninos brincarem de bonecas.

Além disso, a ação das meninas que denunciavam e questionavam os meninos durante as aplicações dos questionários demonstravam concordância com expressões indicam que as relações de gênero nas escolas encontram resistências frente a manutenção das heteronormatividade no cotidiano. Ao se manifestarem as meninas evidenciam que estão inseridas em cenários de lutas “em torno da atribuição de significados – significados produzidos em meio a relações de poder” (Guacira Lopes LOURO, 2008a, p. 21).

Sobre as percepções docentes percebemos diferentes olhares sobre as relações e práticas de preconceitos, seguem os principais resultados: (1) entre as docentes figuram diferentes perspectivas sobre os preconceitos que passam desde o reconhecimento da sua presença nas escolas até sua negação; (2) identificamos percepções sobre a conduta das estudantes que problematizam sua disciplina e comportamentos no cotidiano; (3) associações entre preconceito e ausência de respeito, retirando seu caráter social e sua relação com situações de desigualdades e injustiças; (4) relações entre vivências familiares situando os preconceitos como influências de pensamentos externos a escola; (5) como parte de mecanismos criados a partir de diferenças culturais, lidos como

provenientes do contato entre os diferentes. Portanto, o preconceito passa a ser compreendido como um fenômeno social:

“(...) o reconhecimento social, pois as discriminações que sofrem os diferentes não se tratam apenas de privações de melhores condições socioeconômicas. É preciso desconstruir também todo um sistema de produção de sentido, de significados sobre esses grupos” (Marcelo ANDRADE, 2009a, p. 27).

Reconhecendo a existência das diferenças, surgem oportunidades para desconstruções de pensamentos e ideias pautadas em estereótipos. Sendo assim, a concepção arendtiana sobre os preconceitos como juízos não refletidos construídos no passado (Hannah ARENDT, 2012), encontra na reflexão, no exercício do pensamento o caminho para a desconstrução. Ainda sobre as docentes, traçamos questionamentos sobre as identidades de gênero e as sexualidades que culminaram na/no: (6) identificação de práticas machistas e lgbtfóbicas no convívio entre estudantes; (7) percepções que criticam e problematizam a reprodução de ofensas e xingamentos pautados na heteronormatividade; (8) visões que naturalizam e tratam como normais práticas machistas e lgbtfóbicas no cotidiano; (9) reconhecimento dos meninos como protagonistas do preconceito baseado na heteronormatividade e em visões estereotipadas das masculinidades; (10) presença das temáticas de gênero e sexualidades nos saberes escolares, entre ganchos de conteúdos e a discussões sobre assuntos considerados polêmicos; (11) temor de possíveis silenciamentos diante do risco em função de projetos políticos que visam retirar essas temáticas do contexto escolar.

Além disso, analisamos suas concepções acerca das identidades de gênero e sexualidades, identificando oito categorias, evidenciando articulações e atravessamentos. Sobre gênero, as docentes apresentaram definições em quatro aspectos: (a) gênero como construção social; (b) gênero como identidade; (c) gênero como estrutura do “eu”; (d) gênero heteronormativo.

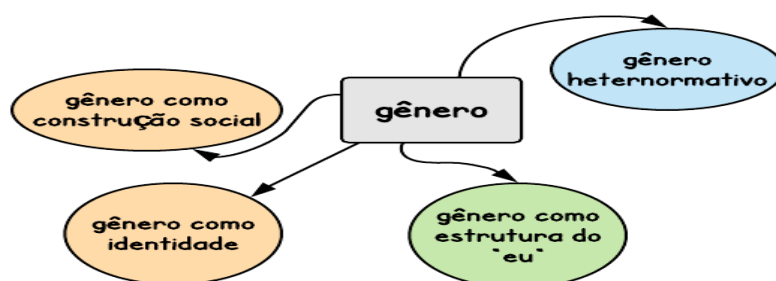


Figura 1: Categorias de gênero

Entre as primeiras categorias, sinalizadas com a mesma cor na figura percebemos que sobressaem nas falas das professoras as dimensões construcionais que envolvem as identidades de gênero. Nas definições interpretadas como gênero como estrutura do “eu”, notamos que há uma compreensão voltada para a construção das subjetividades. E, por fim, no conjunto gênero heteronormativo, foram alocadas definições que reproduzem a matriz de gênero e as normatividades. Estas categorias simbolizam primeiramente que existe uma predominância de concepções que priorizam os aspectos construcionais do gênero. Ao situarem, o gênero como identidade, construção social e estrutura do “eu” as docentes estão rejeitando uma visão linear e naturalizada dos gêneros na sociedade. Entretanto, também identificamos visões heteronormativas que negam a perspectiva construcional e as relações de poder que se inscrevem nas relações de gênero. Dessa forma, a existência de perspectivas distintas reforça a relevância de novas produções na área que tenham como objetivo identificar as trajetórias e as experiências educativas que essas diferentes concepções produzem na dinâmica escolar.

Segundo Joan Scott (1995, p. 86): “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder”. Sendo assim, sejam por construções que reconhecem o caráter construcional, e as dinâmicas de poder implícitas nas produções identitárias, ou por meio de regulações que visam o ordenamento dos gêneros a papéis desiguais e hierárquicos, são desenhadas formas de organização de sentidos das relações entre mulheres e homens.

Quanto as sexualidades, também identificamos quatro categorias a partir dos relatos docentes: (a) sexualidade como emoção; (b) sexualidade como desejo; (c) sexualidade como identidade; (d) sexualidade heteronormativa.

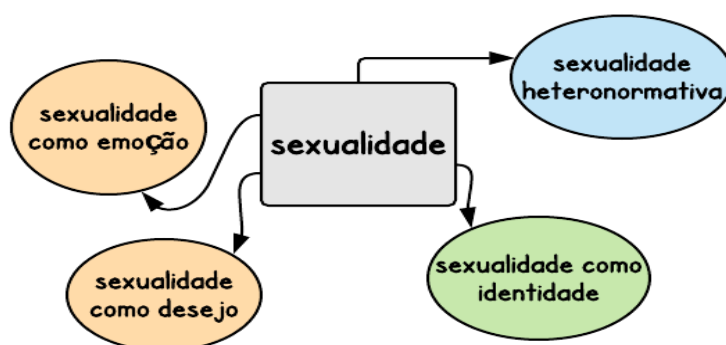


Figura 2: Categorias de sexualidade

Assim como no gênero, identificamos dois conjuntos categóricos que dialogam entre si, sendo sexualidade como desejo e sexualidade como emoção. Neles foram inseridas definições que entendiam as sexualidades conectadas a atração sexual e dimensões afetivas das relações. Em sexualidade como identidade, inserimos as frases que problematizam a relação entre experiência da sexualidade com a construção identitária. E, em sexualidade heteronormativa, foram organizadas as definições que reproduziam visões pautadas em estereótipos sexuais e naturalizações do matriz regulatória gênero-sexo-desejo.

Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o "sexo" é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas (Judith BUTLER, 2000, p. 151-152)

Dessa forma, as sexualidades são produções realizadas discursivamente, em meio a relações de poder a partir de corpos que adquirem significados pela imposição e ação regulatórias das normatividades. Portanto, as categorias construídas foram fontes interpretativas que tentaram organizar as concepções encontradas nas falas das docentes, como formas de significar e dar sentido aos seus relatos. Essas categorias refletem as visões docentes acerca das sexualidades, sendo assim, quando identificamos concepções que expressam as dimensões do desejo e das emoções, reconhecemos olhares que vão desde a atração sexual, mas que ampliam agregando dimensões afetivas e emocionais. Ora, se a sexualidade é também uma relação de afetos, significa dizer que esta é mutável, instável, sujeita as oscilações, ou seja, há um reconhecimento de uma perspectiva relacional e dinâmica na vivência das sexualidades. Assim como, na sua associação com a categoria identidade, assinalando ainda uma leitura produtiva e dinâmica das sexualidades, a questão identitária afirma a sexualidade como parte compõe as indivíduos, sendo um elemento central da sua constituição enquanto sujeitas. Porém, ainda encontramos visões que rejeitam a diversidade sexual, com concepções restritivas da sexualidade apenas a heterossexualidade e marcando a experiência apenas a prática sexual. Desse modo, as categorias de sexualidade produzidas nessa pesquisa apontam para a valorização de novos trabalhos que investiguem os pensamentos e as escritas docentes, bem como apontam para a existência de visões que abarcam a diversidade e as emoções como componentes das sexualidades.

Entre as percepções de estudantes e docentes observamos continuidades no que tange a reprodução da heteronormatividade e identificação

de situações de preconceitos nas escolas. Porém, ressaltamos que nossa pesquisa mostrou que existem espaços para a desconstrução de estereótipos no cotidiano das escolas, assim como, docentes e estudantes empenhados na problematização de discursos heteronormativos.

## 5. 2

### **Sobre o fim da viagem: é necessário fechar o ciclo**

Retomo a escrita em primeira pessoa para pensar os desafios vivenciados nessa jornada. Esta não foi uma construção comum – se é possível que exista alguma – e a frase que serve de epígrafe no primeiro capítulo, dita por Marcelo, nunca tinha feito tanto sentido até sua despedida. Sendo assim, encerrar este trabalho é por um fim nesse ciclo, viver uma nova despedida, pois até aqui estivemos juntos, mesmo que seja na memória e no meu intento em fazer esta pesquisa acontecer a mais próxima dos traçados originais.

Dentre alguns desafios o campo foi um caso a parte, iniciado em 2016 com as visitas às escolas e que só chegou ao fim em 2018 com a realização das entrevistas. Foi um longo período que marca a trajetória dessa pesquisa. Entre muitas visitas, surgem encontros, desses emergem histórias, dessas, relatos, memórias e novas formas de pensar as relações entre escola, pesquisa, teoria e prática foram desenhadas. Se as “subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos” (Anderson Ferrari, 2010, p.9), posso dizer que hoje sou outra sujeita, diferente daquela que iniciava o doutorado em 2015. Marcada pela minha trajetória me refaço num jogo entre o mundo, as descontinuidades e as permanências que produzem esta história.

Sobre os limites dessa pesquisa, talvez seja oportuno ensaiar caminhos que os resultados deixam para que outras jornadas possam ser realizadas, talvez por outros viajantes. Dentre as lacunas que ainda se inscrevem referentes aos gêneros e as sexualidades, estão:

- Construção de estudos promovendo o acompanhamento longitudinal e quantitativo de estudantes (meninas e meninos) para identificar possíveis mudanças e permanências em suas percepções frente à diversidade de gênero e as sexualidades;
- Necessidade de aprofundamentos na discussão de gênero e sexualidades nas escolas, com docentes e estudantes;



- Necessidades de estudos sobre experiências lésbicas que foram pouco relatadas em nossas entrevistas, como sujeitas trans, permanecendo indagações sobre como estas vivenciam e passam pelo cotidiano escolar diante da existência de preconceitos;
- As construções acerca das masculinidades, principalmente em suas relações com lógicas dominatórias e discriminatórias necessitam de investimentos na prática escolar para sua desconstrução;
- Relações entre projetos como “Escola Sem Partido” e possíveis silenciamentos de debates, face ao temor relatado pelas docentes de que essas medidas entrem nas escolas;
- Produções de narrativas pautadas em tornar visíveis experiências docentes que promovem resistências liderando debates nas escolas sobre a diversidade de gênero e as sexualidades;
- Análises sobre as inter-relações entre discursos de ordem religiosa e a prática da lgbtfobia nas escolas.

Retomando os objetivos da pesquisa, talvez a principal lacuna que tenha ficado seja pensar o lugar do gênero e das sexualidades no currículo escolar do ensino fundamental. Acredito que tenham realizado parcialmente este objetivo ao identificar a hipótese do gancho levantada por algumas docentes como estratégia de inserção e a associação a temas polêmicos, porém essas ações ainda não refletem o lugar dos gêneros e das sexualidades no currículo escolar. Elas indicam há espaços e iniciativas de inserir as temáticas, porém estas são feitas ainda de forma pontual, e que podem reproduzir visões ainda limitantes, principalmente quando comparadas a polêmica.

Penso que o ponto de maior convergência com a reflexão sobre o papel das temáticas de gênero e sexualidades no currículo escolar tenha sido levantado pelas docentes Simone e Fred ao assumirem que na atualidade os desafios inscritos na atualidade, demarcados por discursos conservadores como a “ideologia de gênero” e o “Escola Sem Partido”. E mesmo diante do reconhecimento dessas iniciativas e receosos, reafirmam a importância da continuidade das discussões nas escolas. Em concordância com Fred e Simone, acredito que o lugar dos gêneros e das sexualidade no currículo escolar seja inscrito de forma transversal, percorrendo as diferentes áreas do conhecimento, habitando desde os livros, as discussões em sala, extrapolando os limites e abrindo novas leituras sobre as normatividades, a partir da problematização dos estereótipos.

## 6. Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALEMANY, Carme. Assédio sexual. In: HIRATA, Helena (org). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual na escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**: (UNICAMP), n. 21, pp. 281-315, 2003.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. **Laboreal**: Portugal, v. VIII, Nº1, pp. 11-27, 2012.

ALVEZ-MAZOTTI, Alda. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**: Campinas, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamerica, 2009b.

\_\_\_\_\_; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: ANDRADE, Marcelo (org). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. **Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do Ensino Fundamental**. Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Educação do CNPq.

\_\_\_\_\_. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral : contribuições arendtiana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 109-125, jan./abr., 2010.

\_\_\_\_\_. CONVERSA COM O EDUCADOR MARCELO ANDRADE. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 5, n. 19, p. 2-10, 2016.

AREDNT, Hannah. *A promessa da Política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

\_\_\_\_\_. A Crise da Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. Perspectiva: São Paulo, 2003.

BANDEIRA, Gustavo Andrada; SEFFNER, Fernando. FUTEBOL, GÊNERO, MASCULINIDADE E HOMOFOBIA: UM JOGO DENTRO DO JOGO. **Espaço Plural**, Ano XIV, Nº 29, 2º Semestre, p. 246 – 270, ISSN 1981-478X, 2013.

BASTOS, FELIPE; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Diversidade sexual na escola: tres perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes. In: ANDRADE, Marcelo (org). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

BASTOS, Felipe.; ANDRADE, Marcelo. Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de biologia? In: LIMATAVARES, Daniele; VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Cléa Moreira; MATOS, Maria (Org.). **Tecendo laços docentes entre ciência e culturas**. Curitiba: Prismas, 2016, p. 159-183.

\_\_\_\_\_. "Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X": impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. **Revista Diversidade e Educação**, v.4, n.8, p. 56-64, jul./dez. 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2011.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Introdução. In: **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan/fev/mar/abr. de 2002.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

BRIZTMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, *Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Regulações de gênero*. **Cadernos Pagu**, Campinas v.(42), janeiro-junho de p.249-274, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autência Editora, 2015.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

\_\_\_\_\_. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação*. **Educação & Sociedade**: Campinas, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.

\_\_\_\_\_. *Ensinar – Aprender: desafios atuais da profissão docente*. In: **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Rio de Janeiro: **Comunicação&política**, v.25, nº2, p.091-107, 2007.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. **Instrumento**, Juiz de Fora: v. 12, n. 2, jul./dez., 2010.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos? **Revista Cult**, São Paulo: Edição Especial, v.6, janeiro, 2016.

CUNHA, Maria de Fátima. Temas Transversais dos PCN: uma análise de gênero e sexualidade. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**, realizado em São Leopoldo/RS, em julho de 2007.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **REVISTA GESTÃO ORGANIZACIONAL**: Chapecó, VOL. 6 - EDIÇÃO ESPECIAL, 2013.

DORNELLES, Priscila. POCAHY, Fernando. “Prendam suas bezerras que meu garrote está solto!” Interseccionando gênero e sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, pp.117-133.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225. 2004.

ESTEVEES, Pâmela. O (não) reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 16, p.440-457, jul.-dez. 2016.

FALQUET, Jules-France. Lesbianismo. In: HIRATA, Helena (org). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas. **Pró-Posições** (UNICAMP), v.18, n.2, maio/ago. 2007.

FERRARI, Anderson. O conceito de experiência e sua potencialidade para a Educação. In: **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

\_\_\_\_\_. Ma vie en rose: gênero e sexualidade por enquadramentos e resistências. **Educação em foco**: Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar/ago 2009.

\_\_\_\_\_. Sujeitos, subjetividades e Educação. In: **Sujeitos, subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

\_\_\_\_\_. Você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe!) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: **Sujeitos, subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

\_\_\_\_\_. Silêncio e silenciamentos: em torno das homossexualidades masculinas. In: **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_; MARQUES, Luciana. Silêncios e Educação. In: **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Roney Polato. “Quem está preparado pra isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 295-317, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar. In: Anais do 30ª. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2007.

FERREIRA, Márcia; NUNES, Georgina Helena; KLUM, Marcia Cristina. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

\_\_\_\_\_.; CORONEL, Marcia Cristina Klum. Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPEd. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 815-831, jul./set., 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIDDENS, Anthonny; SUTTON, Philip W. Conceitos essenciais da Sociologia. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**: (UNICAMP), n. 22, p. 201 – 246, 2004.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário. **Revista Cult**, São Paulo: Edição Especial, v.6, janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Revista Bogoas** (UFR), n. 04, p. 171-189, 2009.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LEITE, Miriam. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista e-Curriculum* [en linea] 2011.

LONGO, Monique Marques. “É bem raro encontrar alunos violentos entre aqueles que acham sentido e prazer na escola”: a violência escolar entre discursos e conceitos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 17 - n. 4 - Itajaí, out-dez 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias

contemporâneas. **Pró-Posições**: (UNICAMP) v.19, n.2, maio/ago., 2008a.

\_\_\_\_\_. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**: Porto: Portugal, nº 25, 2007, 235-245.

\_\_\_\_\_. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Esternann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Porto Alegre: **Sociologias**, ano 11, nº 21, jan./jun. p. 150-182, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, Helena (org). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

\_\_\_\_\_; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. in Indagações sobre o currículo. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 17-25, 2007.

OLIVEIRA, Thiago. Sobre a *Bicha do Bem*: queerizar a ética da pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1229-1250, out./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: 34(2):277-293, maio/ago. 2009.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista de História**: Franca (SP), vol.24, no.1, 2005.

PENNA, Fernando. Ódio aos professores. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido, 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa (org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de experiência. **Cadernos Pagu**. Campinas: vol (4) 1995: pp. 9-28.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativo da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTT. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, *Aheadofprint*, jan. 2016.

PIOVEZAN, Gustavo. Notas sobre políticas públicas de gênero e educação. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, realizado na Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010.

PRADO, Marco Aurélio; MACHADO, Frederico. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

PULCINO, Rachel. **Que gênero é esse? Uma análise sobre o lugar das relações de gênero nos PCN e PCN+**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

PULCINO, Rachel; e PINHO, Raquel. Gênero e sexualidade nos PCN: Uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**: Uberlândia (MG) v. 28, n. 1, p. 24-35, 2015.

PULCINO, Rachel; PINHO, Raquel; e ANDRADE, Marcelo. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em Aberto**: Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez., 2014.

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

RIBEIRO, Claudia; XAVIER FILHA, Constantina. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Salvador, BA: **Revista Periódicus**, 2.Ed, nov.2014 – abr.2015.

RIBEIRO, Guilherme. A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.605-639.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Joan Scott. **Mandrágora**, São Paulo: v.19. n. 19, 2013, p. 161-164.



SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Florianópolis: **Estudos Feministas**, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

\_\_\_\_\_. Resistir e(é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. **Revista Bogoas** (UFRN), n. 04, p. 43-58, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**: Campinas, (17/18) 2001/02: pp.81-103.

\_\_\_\_\_. O Movimento LGBT e as políticas de educação do gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Campinas: **Pro-Posições**, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

## 7. Apêndice

### APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista professoras

#### Roteiro de entrevista: professoras

##### **Bloco 1: entendendo a sujeita**

1. Me conte um pouco sobre sua trajetória na educação. Formação, entrada na escola, num sentido mais amplo e geral.
2. E a sua experiência na escola, você poderia me destacar suas principais alegrias e os pontos mais difíceis.
3. Você trabalha em outras escolas? Quantas mais?

##### **Bloco 2: conhecendo as relações de preconceitos na escola**

3. E sobre essa escola, quais você acha que são os maiores desafios presentes no cotidiano da escola?
4. Você identifica alguma relação de preconceito e discriminação presente na escola? Entre as estudantes? Entre professores? Você conhece algum caso? De que tipo de preconceito?
5. Você já ficou sabendo (ouviu ou viu) alguma situação que fosse de algum preconceito relacionado a gênero e/ou sexualidade? Se sim, você pode me contar como foi? Foi com estudantes ou docentes?

##### **Bloco 3: a diversidade de gênero e sexual no cotidiano da escola e no currículo**

6. Como você acha que as estudantes lidam com a diversidade de gênero e sexual? Do que você observa, na escola e na sala de aula...
7. Você acha que as meninas ou os meninos, tem mais facilidade de falar sobre esses assuntos? Por quê?
8. Você como professora se sente a vontade de falar sobre esses assuntos na escola com as estudantes? Por que?

9. Na sua aula, você consegue falar sobre questões que envolvam gênero e sexualidade? Se sim, você pode me dar um exemplo? Se não, quais as dificuldades?

10. Em sua opinião gênero e sexualidade são temáticas possíveis de serem debatidas na escola com as estudantes? Você pode me explicar?

#### **Bloco 4: definindo gênero e sexualidade**

11. Agora, vou te pedir duas coisas. A primeira é que você escreva uma frase para mim explicando o que seria gênero e sexualidade. Uma frase para cada.

12. Você pode me explicar as suas frases.

13. Vamos encerrando, você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre esses temas?

## APÊNDICE 2 – Termos de Consentimento e Livre esclarecimento



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | PROFESSORAS

Prezado/a: \_\_\_\_\_

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Identidades de gênero e sexualidades no currículo e cotidiano escolar.

**Pesquisadora Responsável:**

Profa. Ms. Rachel L. Pulcino de Abreu | rachelpulcino@gmail.com

Prof. Dra. Maria Inês Marcondes | mim@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1815

Prof. Dr. Anderson Ferrari | aferrari13@globlo.com

**Justificativas:** Situações de preconceito e discriminação podem influenciar fortemente no cotidiano escolar e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa se justifica como uma tentativa de compreender se há relação entre tais situações e as trajetórias escolares.

**Objetivos:** O objetivo geral da pesquisa é entender situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e suas possíveis relações com os processos de aprendizagem.

**Metodologia:** Observação, questionários, grupo focal e entrevistas, através de áudio-gravação.

**Riscos e Benefícios:** Há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar temas relacionados a preconceito e discriminações. No entanto, os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos (professores e estudantes).

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa institucional em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com aplicação do grupo focal e com a áudio-gravação da entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

**Prof. Ms. Rachel Pulcino** pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
[assinatura do voluntário]

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## PUC-RIO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS

Prezado/a: \_\_\_\_\_

Vimos, por meio deste, solicitar sua autorização como responsável para convidar seu filho a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental

### **Pesquisador Responsável:**

Prof. Dr. Marcelo Andrade | marcelo-andrade@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1815

**Justificativas:** Situações de preconceito e discriminação podem influenciar fortemente no cotidiano escolar e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa se justifica como uma tentativa de compreender se há relação entre tais situações e as trajetórias escolares (evasão, repetência, distorção série-idade e desempenho).

**Objetivos:** O objetivo geral da pesquisa é entender situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e suas possíveis relações com os processos de aprendizagem e o desempenho escolar.

**Metodologia:** Observação, questionários e entrevistas, através de áudio-gravação.

**Riscos e Benefícios:** Há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar temas relacionados a preconceito e discriminações. No entanto, os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos (professores e estudantes).

Eu, \_\_\_\_\_, responsável por de \_\_\_\_\_  
maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação do/a mesmo/a na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados sem a prévia autorização dos mesmos e por escrito. Estou de acordo com a aplicação de questionário e a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcelo Andrade**, pesquisador.

[assinatura do responsável]

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
de 2017.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ESTUDANTES

Prezado/a: \_\_\_\_\_

Com a devida autorização do seu/sua responsável, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental

### **Pesquisador Responsável:**

Prof. Dr. Marcelo Andrade | marcelo-andrade@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1815

**Justificativas:** Situações de preconceito e discriminação podem influenciar fortemente no cotidiano escolar e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa se justifica como uma tentativa de compreender se há relação entre tais situações e as trajetórias escolares (evasão, repetência, distorção série-idade e desempenho).

**Objetivos:** O objetivo geral da pesquisa é entender situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e suas possíveis relações com os processos de aprendizagem e o desempenho escolar.

**Metodologia:** Observação, questionários e entrevistas, através de áudio-gravação.

**Riscos e Benefícios:** Há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar temas relacionados a preconceito e discriminações. No entanto, os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos (professores e estudantes).

Eu,

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a aplicação de questionário e a com a áudio-gravação da entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcelo Andrade**, pesquisador.

\_\_\_\_\_  
[assinatura do voluntário]



Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ de 2017.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

## APÊNDICE 3 – Questionário da Pesquisa Institucional

### PUC-Rio | Departamento de Educação

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Prezado/a estudante:

- Você está participando de uma pesquisa para a universidade.
- Este questionário não é uma prova.
- Não existe resposta certa ou errada.
- Responda de acordo com o que você pensa.
- Caso tenha dúvida sobre alguma palavra, você pode perguntar.

Leia as frases e marque a tabela de acordo com a sua opinião.

	DISCORDO MUITO	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO MUITO
1. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.				
2. É engraçado quando um colega de turma é zoadado.				
3. Estudantes com deficiência atrapalham a aula.				
4. Estudantes que sofrem bullying merecem ser zoadados.				
5. Todas as pessoas têm que ter uma religião.				
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.				
7. Meninos podem brincar de boneca.				
8. Cabelo liso é mais bonito que cabelo crespo.				
9. Zoar o colega na escola é só uma brincadeira.				
10. Negros conseguem tirar notas tão boas como os brancos.				
11. Quem não acredita em Deus vai para o inferno.				
12. Estudantes com deficiência deveriam estudar em escolas especiais.				
13. Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.				
14. Ficar chateado com a zoação dos colegas é bobagem.				
15. Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.				
16. Professores gostam mais de estudantes negros do que brancos.				
17. Todos os evangélicos são fanáticos (radicais, exagerados).				
18. É melhor que pessoas com deficiência fiquem em casa.				

Leia as frases e marque a tabela de acordo com a sua opinião.

	DISCORDO MUITO	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO MUITO
19. Os professores têm que impedir que o bullying aconteça.				
20. O homem deve ser o chefe da família.				
21. Situações de bullying devem ser resolvidas pelos próprios estudantes.				
22. O candomblé é uma religião do demônio.				
23. Os grupos para fazer as tarefas escolares devem ser formados por estudantes com e sem deficiência.				
24. Meninas só podem namorar meninos.				
25. Pessoas negras são mais bonitas do que brancas.				
26. Estudantes brancos têm mais dificuldade para aprender do que estudantes negros.				
27. Alunos do candomblé e da umbanda podem usar suas guias (colares de santo) na escola.				
28. Deve existir uma sala separada para estudantes deficientes na escola.				
29. Estudantes com deficiência devem fazer educação física separados dos outros.				
30. Estudantes evangélicos podem fazer trabalhos escolares sobre religiões africanas.				
31. Estudantes com deficiência conseguem aprender melhor do que os outros a matéria.				
32. Estudantes brancos são mais inteligentes do que negros.				
33. Os estudantes que implicam com os outros são mais maneiros.				
34. É melhor acreditar na Bíblia do que na Ciência.				
35. Os meninos podem beijar seus amigos.				
36. Negros são melhores em atividades físicas do que brancos.				
37. Os alunos que fazem bullying precisam de ajuda.				
38. Quem acredita em imagens de santo não vai para o céu.				
39. Estudantes brancos gostam mais de fazer bagunça do que estudantes negros.				
40. Pessoas com deficiência conseguem ser profissionais tão bons quanto os outros.				
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.				
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.				
43. Quem sofre bullying tem que aprender a se defender sozinho.				

Leia as frases e marque a tabela de acordo com a sua opinião.

	DISCORDO MUITO	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO MUITO
44. Chamar um colega por apelido, como "macaco", é só uma brincadeira.				
45. Só existe uma religião verdadeira.				
46. Os alunos com deficiência criam mais problemas na sala de aula do que os sem deficiência.				
47. Estudantes negros merecem mais advertências dos professores do que estudantes brancos.				
48. Os colegas de turma devem ajudar o estudante que sofre bullying.				
49. É bom quando a professora reza na aula com os alunos.				
50. Estudantes com deficiência conseguem tirar notas tão boas quanto os alunos sem deficiência.				

Responda às perguntas sobre o que acontece na sua escola.

	NUNCA	POUCAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
51. Você já sofreu bullying na escola?				
52. Você já sofreu preconceito na escola por causa de sua religião ou por não ter religião?				
53. Você já sofreu preconceito na escola por causa da cor da sua pele?				
54. Você já sofreu preconceito na escola por causa de alguma limitação física, cognitiva ou sensorial?				
55. Você já sofreu preconceito na escola por causa do seu local de moradia?				
56. Apenas para as <b>MENINAS</b> :				
Você já sofreu preconceito na escola por ser menina?				
Você já sofreu preconceito na escola por não se comportar como uma menina?				
57. Apenas para os <b>MENINOS</b> :				
Você já sofreu preconceito na escola por ser menino?				
Você já sofreu preconceito na escola por não se comportar como um menino?				

58. Qual o bairro em que você mora?

\_\_\_\_\_

59. Qual o seu sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino

60. Dia do seu nascimento:

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. (DIA)  
(MÊS) (ANO)

61. Como você se considera?

☐ Branco(a) ☐ Pardo(a) ☐ Preto(a)  
☐ Amarelo(a) ☐ Indígena

62. Você se considera negro/a?

☐ Não ☐ Sim

63. Você acha que tem alguma limitação (física, cognitiva, sensorial ou outra)?

☐ Não ☐ Sim

Qual? \_\_\_\_\_

64. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

☐ Duas. ☐ Três. ☐ Quatro.  
☐ Cinco. ☐ Seis pessoas ou mais

65. **Você mora com sua mãe?**

- ☐ Sim.  
☐ Não. Moro com outra mulher responsável por mim.  
☐ Não.

66. **Até que série sua MÃE ou a MULHER responsável por você estudou?**

- ☐ Nunca estudou.  
☐ Não completou o 5º ano (antigo primário).  
☐ Completou o 5º ano, mas não completou o 9º ano (antigo ginásio).  
☐ Completou o 9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).  
☐ Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
☐ Completou a Faculdade.  
☐ Não sei.

67. **Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?**

- ☐ Sim. ☐ Não. ☐ Não sei.

68. **Você vê sua mãe ou a mulher responsável por você lendo?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

69. **Você mora com seu pai?**

- ☐ Sim.  
☐ Não. Moro com outro homem responsável por mim.  
☐ Não.

70. **Até que série seu PAI ou o HOMEM responsável por você estudou?**

- ☐ Nunca estudou.  
☐ Não completou o 5º ano (antigo primário).  
☐ Completou o 5º ano, mas não completou o 9º ano (antigo ginásio).  
☐ Completou o 9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).  
☐ Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
☐ Completou a Faculdade.  
☐ Não sei.

71. **Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?**

- ☐ Sim. ☐ Não. ☐ Não sei.

72. **Você vê o seu pai ou o homem responsável por você lendo?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

73. **Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

74. **Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

75. **Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

76. **Você trabalha fora de casa?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

77. **Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?**

- ☐ Menos de 1 hora.  
☐ Entre 1 e 2 horas.  
☐ Mais de 2 horas, até 3 horas.  
☐ Mais de 3 horas.  
☐ Não faço trabalhos domésticos.

78. **Desde o 1º ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?**

- ☐ Somente escola pública.  
☐ Somente em escola particular.  
☐ Em escola pública e em escola particular.

79. **Você já foi reprovado?**

- ☐ Não  
☐ Sim, uma vez.  
☐ Sim, duas vezes ou mais.

80. **Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?**

- ☐ Não  
☐ Sim, uma vez.  
☐ Sim, duas vezes ou mais.

81. **Você gosta de estudar língua portuguesa?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

82. **Você faz o dever de língua portuguesa?**

- ☐ Sempre ou quase sempre.  
☐ De vez em quando.  
☐ Nunca ou quase nunca.  
☐ A professora não passa dever de casa.

83. A professora corrige o dever de língua portuguesa?

- ☐ Sempre ou quase sempre.  
☐ De vez em quando.  
☐ Nunca ou quase nunca.

84. Você gosta de estudar matemática?

- ☐ Sim. ☐ Não.

85. Você faz o dever de matemática?

- ☐ Sempre ou quase sempre.  
☐ De vez em quando.  
☐ Nunca ou quase nunca.  
☐ A professora não passa dever de casa.

86. A professora corrige o dever de matemática?

- ☐ Sempre ou quase sempre.  
☐ De vez em quando.  
☐ Nunca ou quase nunca.

87. Com que frequência você vai a um templo religioso ou algum encontro religioso? (Marque apenas uma alternativa)

- ☐ Mais do que uma vez por semana.  
☐ Uma vez por semana.  
☐ Duas ou mais vezes por mês.  
☐ Algumas vezes por ano.  
☐ Nunca.

88. Com que frequência você realiza atividades religiosas individuais, como preces, rezas, meditações, oferendas, leituras da Bíblia ou de outros textos religiosos? (Marque apenas uma alternativa):

- ☐ Mais do que uma vez ao dia.  
☐ Uma vez ao dia.  
☐ Duas ou mais vezes por semana  
☐ Uma vez por semana  
☐ Uma vez por mês ou menos.  
☐ Nunca.

89. Quanto à sua religião, você é:

- ☐ Acredito em Deus, mas não tenho religião.  
☐ Ateu.  
☐ Candomblecista.  
☐ Católico.  
☐ Espírita Kardecista.  
☐ Evangélico.  
☐ Testemunha de Jeová.  
☐ Umbandista.  
☐ Outro. Qual?

90. Você achou difícil responder este questionário?

- ☐ Não. ☐ Sim.

Se sim, por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_