

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCSOC
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RARIELLE RODRIGUES LIMA

TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no
cotidiano escolar em Pio XII-MA

SÃO LUÍS

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCSOC
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RARIELLE RODRIGUES LIMA

TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no
cotidiano escolar em Pio XII-MA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Maria Nascimento Sousa.

São Luís

2019

RARIELLE RODRIGUES LIMA

TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no
cotidiano escolar em Pio XII-MA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Maria Nascimento Sousa.

Defendida em ____ / ____ /2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento Sousa (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Camila Alves Machado Sampaio
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima
Instituto Federal do Maranhão

Rodrigues Lima, Rarielle.

TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no cotidiano escolar em Pio XII-MA / Rarielle Rodrigues Lima. - 2019.

171 f.

Orientador(a): Sandra Maria Nascimento Sousa.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Antropologia. 2. Cotidiano Escolar. 3. Educação. 4. Relações de gênero. 5. Sociologia. I. Nascimento Sousa, Sandra Maria. II. Título.

À Anna Sophia por ser meu
combustível em luta.

AGRADECIMENTOS

Confesso que estava ansiosa para este momento, não só para agradecer a todos aqueles que permitiram que este trabalho se materializasse e sim porque, também, significaria que o trabalho estava concluído, venci esta etapa.

Estes agradecimentos têm uma carga sentimental muito maior do que meus últimos agradecimentos das minhas produções acadêmicas. Estes fecham o ciclo de emoções e de lutas dos meus quase 10 anos como professora da rede pública estadual de ensino. Ao fechar meus olhos sou capaz de ver as pessoas que compuseram este estudo, que compartilham comigo suas histórias, seus segredos e suas vidas.

Início, desse modo, meus agradecimentos pensando em uma energia cósmica que está para além de qualquer explicação, mas que flui e vibra ao aproximar pessoas e são essas pessoas que, de algum modo, me conduziram e possibilitaram eu chegar até aqui.

Agradeço a minha mãe, Railda, e ao meu pai, Ozarias, por todo o esforço despendido para minha formação acadêmica e pela construção do gosto de estudar e de amar os livros.

Às minhas irmãs, Rayra e Raianne, que por nossas diferenças e divergências ampliaram meu olhar e minha capacidade de resiliência durante todo esse processo.

Ao meu companheiro, esposo e amigo, Thiago, por seu cuidado e atenção, por não me deixar em nenhum momento sozinha e por estar sempre disposto a não deixar eu desistir, pois foram muitas complicações, mas que eu poderia seguir.

À minha filha, Anna Sophia, que em seus 10 anos sabe muito mais que eu e que a todo instante me lembra de como eu sou impaciente e que pergunta “abraço?”. Sempre no intuito de me acalmar e estar presente nos momentos que eu estou mais ocupada.

A minha afilhada, Belizia, que, em toda sua *gringacidade*, me fez ri todas as vezes que nos falamos com sua voz em português da mulher do Google.

Ao meu amigo Renan pelas conversas e pelos desabafos que foram extremamente importantes nesse momento conflituoso e estressante. Obrigada amigo por sua amizade e alegria!

À minha prima Marília e a tia Evina por sempre me mostrarem que a gente pode mais e que confiam e acreditam nas minhas ações. O apoio e o amor de vocês iluminam meus dias.

À minha amiga Cássia que a sociologia me deu e que o Grupo de Estudos Rurais e Urbanos - GERUR consolidou. Obrigada pela sua sensibilidade e parcerias em nossas empreitadas acadêmicas e de vida!

Ao grupo maldita Geni por ser um grupo de suporte, de desabafos e de produções ético-acadêmicas. Luama, com toda a sua pisada taurina e os melhores textos; Geysa, minha co-orientanda, que possibilitou a experiência de acompanhamento da sua dissertação a seis mãos; Thiago, já falei dele, mas enfatizo sua presença na minha vida em todos os níveis e Marília, ariana danada.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Memória e Identidade - GENI por todos esses anos de aprendizado, estudos, desconstruções e problematizações sobre minha pesquisa e sobre mim.

À minha amada orientadora, Sandra Maria Nascimento, por ser *maravilhinda* na minha condução e construção de pesquisadora. Pela sua paciência e atenção ao me ouvir e a retirar excessos do meu texto. Uma amizade construída entre muitos cafés e puxões de orelha!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Pedagógicas em Educação Física - GEPPEF por ser um espaço de debate das minhas partilhas pedagógicas como professora de educação física, por me darem a responsabilidade de coordenar uma linha de pesquisa e por entenderem o meu afastamento temporário! Já vou voltar minha gente!

Ao Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Pedagógicas - LIEPP que coordeno no Centro de Ensino Jansen Veloso, no qual produzimos debates e mobilizamos discussões no nosso cotidiano.

Aos meus bolsistas atuais e primeiros: Jhonatas, Mauro Sérgio, Geovanni, Rodrigo, Breno, João Marcos, Rodolfo e Marcos Luan que me mostram que pesquisa no ensino médio é possível.

Às minhas bolsistas que me deslocam no fazer de professora mais amplo: Andrea, Milena Gonçalves, Milena Lopes, Raianne e Kelly. Meninas o mundo é pequeno para nós.

As pessoas sociólogas da minha vida - Alex, Olivar, Andrea, Bruno, Daniel, Suellen, Luiz Carlos - que compartilham comigo a loucura da sociologia no ensino médio e do enfrentamento do nosso lugar na escola!

Ao professor Jackson Ronie por seu olhar criterioso e sua maneira didática de apontar as melhorias, as quais eu tive a honra de ouvir em todo o processo de construção desta tese, desde a qualificação do projeto e até a defesa do texto final! Obrigada pela parceria.

À minha banca maravilhosa Nilvanete Lima, Camila Sampaio e Carolina Pitanga que faz parte da minha trajetória acadêmica desde o começo no GENI e por aceitarem avaliar o meu trabalho! Camila seja bem-vinda!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - PPGCSoc por todos os ensinamentos e sacolejos do dia a dia de doutoranda, em relação aos prazos. Benevides, deu certo!

Aos professores e professoras do Departamento de Sociologia e Antropologia - DESCOC pelas conversas informais e estímulos a produção acadêmica!

À minha turma do doutorado: Amanda, Franklin, Roberto, Maristela, Philipe por todas as discussões e projetos que não tiramos do papel! Os nossos encontros étlicos foram necessários.

Ao meu grupo do mestrado, a eterna LP1, por todo o apoio, em especial a Katiana e Maria Aparecida por estarem mais próximas a mim.

Às pessoas da minha pesquisa, alunos/as, professores/as e gestores/as que toparam participar e tornou tudo isso possível!

Agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente ajudaram no processo ou, simplesmente, não atrapalharam o andamento das minhas construções!

Gratidão!

As incertezas também são caminhos.

RESUMO

As experiências do cotidiano escolar construídas pelos/as sujeitos/as permitem conhecer o emaranhado de discursos que circulam nos espaços escolares. Discursos estes que, aliados às práticas, direcionam e engendram comportamentos, indivíduos e processos de subjetivação e/ou de sujeição. Nesse sentido, esta tese tem como objetivo compreender processos de produção do gênero no cotidiano escolar, no Município de Pio XII, entre os anos de 2016 e 2019, em dois Centros de Ensino Médio. Construo em tecer etnográfico os acontecimentos que aqui são analisados, aproximando-me de algumas vertentes da perspectiva pós-estruturalista, presentes nas obras de Judith Butler, Teresa de Lauretis e Michel Foucault, principalmente, buscando problematizar os processos de cristalização e naturalização do gênero. Para isto, destaco enunciados que estão dispersos neste contexto, entre os diversos atores presentes nas escolas e, que, ao mesmo tempo estão interligados, pois intencionam a homogeneização de certas uniformidades discursivas, deslocando, atualizando e reiterando certas compreensões e reconhecimento do outro e de si como sujeito, como efeitos das experiências produzidas nesse contexto.

Palavras-chave: Relações de gênero. Cotidiano escolar. Educação.

ABSTRACT

The experiences of school daily constructed by the subjects allow to know the tangle of discourses that circulate in the school spaces. These speeches that, combined with practices, direct and engender behaviors, individuals and processes of subjectivation and / or subjection. In this sense, this thesis aims to understand processes of gender production in daily school, in the municipality of Pio XII, between 2016 and 2019, in two High School Centers. I build in ethnographic weaving the events that are analyzed here, approaching some aspects of the poststructuralist perspective, present in the works of Judith Butler, Teresa de Lauretis and Michel Foucault, mainly, seeking to problematize the processes of crystallization and naturalization of the genre. For this, I highlight statements that are dispersed in this context, among the various actors present in schools and, at the same time are interconnected, as they intend to homogenize certain discursive uniformities, displacing, updating and reiterating certain understandings and recognition of the other and of others. itself as subject, as effects of the experiences produced in this context.

Keywords: Gender Relations. School daily life. Education

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ALE – Assentimento Livre e Esclarecido

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCSo – Centro de Ciências Sociais

CNEP – Comissão Nacional de Ética na Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DESOC – Departamento de Sociologia e Antropologia

GDE – Programa Gênero e Diversidade na Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

ILGA – International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association

IMESC – Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares nacionais

PGCult – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/MA – Secretaria de Estado da Educação – Maranhão

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

URESI – Unidade Regional de Educação em Santa Inês

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Mesorregião Centro Maranhense	28
Figura 02: Microrregião Médio Mearim	28
Figura 03: Mapa de localização de Pio XII – MA	29
Gráfico 1: Distribuição de escolas por nível de ensino	30
Gráfico 2: Número de matrículas por nível de ensino	31
Gráfico 3: Docentes por nível	33
Figura 04: Jovens Titãs, Cartoon Network.....	49
Figura 05: Personagem Ivana/Ivan, Força do Querer, 2017	127

SUMÁRIO

Poesia de abertura

1 INTRODUÇÃO: enveredando por outras trajetórias	18
1.1 O Lugar: espaço, história, construções	26
2 MODUS OPERANDI: as operacionalizações da pesquisa	37
2.1 Os caminhos teórico-metodológicos: Vendo, ouvindo, organizando e problematizando modos de descrição.	37
2.1.1 O caderno de campo	41
2.1.2 As entrevistas	41
2.1.3 Os grupos focais	43
2.1.4 As orientações de análise	44
2.1.5 As escolhas: identificações e referências do sujeito	47
2.1.6 O desenrolar das narrativas	55
3 OPERADORES ANÁLITICOS: as categorias em questão	57
3.1 O Gênero e a complexidade de sua análise	57
3.2 A escola como campo de batalha discursiva: produção do currículo e diversidade	63
3.3 Leis, normas e diretrizes educacionais: discursos normativos do gênero	67
4 ABRINDO MEU CADERNO DE CAMPO: registro das narrativas e análises	
4.1 “Acontecimento”: experiências no contexto escolar.	77
Metamorfoses	81
Uma estranha no “ninho”	87
Uma aula, um manifesto	94
Minhas regras, meu batom	97
Disciplina, controle na atuação de gestores/as	100

Violência contra mulher: ações não tão educativas	104
A lista	111
Em todos os lugares.....	114
5 AMIZADES, CONVERSAS, GRUPOS FOCAIS E ENTREVISTAS	118
Pertencimento	118
Aproximação e engajamento	122
Disrupção, violência e homofobia.....	133
Cultura do estupro.....	141
A escola: acolhida e ojeriza.....	145
Me assumi, estou livre.....	150
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	154
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	167

*Um dia eu fiz um concurso
Um dia fecharam uma escola
Um dia tive que mudar
Um dia construí uma história
Um dia conheci gente legal
Um dia já fui geografia-química
biologia-física-produção textual
Um dia voltei educação física
Um dia ampliei horizontes
Meus e de outros alguéms
Um dia criei muitas asas
Um dia eu voei também!*

(Rarielle Rodrigues, lembranças do tempo)

Início a abertura da minha tese com uma escrita poética, em versos livres, que faço em meus momentos de angústias. A poesia que ganha destaque resume as minhas experiências compartilhadas, como professora e que me levaram a estar, hoje, finalizando este trabalho.

1 INTRODUÇÃO: enveredando por outras trajetórias

O conhecimento é uma escolha tanto um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador (C. Wright MILLS, 2009, p. 22).

Problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los (Judith BUTLER, 2015, p. 07).

O movimento de escrita de uma tese não é uma tarefa fácil. Muitos acontecimentos¹ entremeiam este caleidoscópio de possibilidades de escrita, especialmente quando vislumbro as intercorrências do processo². As escolhas que realizei para materializar minhas ideias e aprendizados nestas folhas precisam ser localizadas no mapa de caminhos percorridos nesta tese. Afinal, à medida que produzia o texto, também, estava me produzindo como pesquisadora³, pois “não existe problema teórico que não implique de algum modo a biografia dos sujeitos envolvidos” (Evando NASCIMENTO, 2004, p. 08). Por esse motivo, durante o processo de produção e escrita, optei por sempre me colocar no texto e, algumas vezes, isso se deu juntamente com os/as sujeitos/as

¹ Trago para meu texto o entendimento de Jacques Derrida (2012, p. 241-242) em “*Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento*” sobre o acontecimento como uma surpresa, algo *inantecipável*, como exposição, “porque se ele não me cai no colo, isso quer dizer que eu o vejo vir, que há um horizonte de espera. Na horizontal, eu o vejo vir, eu o pré-vejo, eu o pré-digo e o **acontecimento é o que pode ser dito, mas nunca predito**. Um acontecimento predito não é um acontecimento. Isso me cai no colo porque eu não o vejo vir. O acontecimento, como o que chega, é o que **verticalmente me cai no colo**, sem que eu possa vê-lo vir: o acontecimento não pode me aparecer, antes de chegar, senão como impossível. Isso não quer dizer que isso não chega, que não o há; isso quer dizer que não posso dizê-lo em um modo teórico, que não posso nem mesmo o pré-dizer” (grifos meus).

² Elaborar uma tese sem deixar de executar as atividades realizadas no trabalho e na vida, além de no mesmo período está finalizando a graduação em ciências sociais e ao final da tese atuando como professora substituta no Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC/UFMA).

³ Os relacionamentos construídos durante o período da pesquisa fizeram que com que modificasse a minha relação professora-alunos/as em meu fazer pedagógico, aproximando-me muito mais destes e de suas histórias.

que aparecem no diálogo a partir dos trechos extraídos do caderno de campo, dos grupos focais e das entrevistas, elaborando, assim, uma polifonia discursiva em inúmeros enunciados.

Seguindo essa diretiva, à medida que avanço nas análises e nas construções teóricas apresento os/as teóricos/as e estudiosos/as, em sua primeira aparição, com o nome completo e o título da obra/artigo em questão, para demarcar e desestabilizar a construção social de que o/a sujeito/a do conhecimento é masculino. Com essa maneira de trazer as categorias e entendimentos ao texto, possibilito a compreensão nominal de quem escreve o que aciono nas análises.

Nilvanete Gomes de Lima (2018), em sua tese *“Bota a cara no sol, querida!”: processos sociais de abjeção e desestabilização dos limites das “normalidades” em alterescritas ficcionais*⁴, apresenta um exercício de escrita neste sentido de “apresentar” quem é o/a sujeito/a que diz, “na tentativa de fugir mais uma vez à generificação masculinista [...] [faz] isso, sobretudo, como forma de chamar atenção para a produção acadêmica realizada por mulheres [...]” (LIMA, 2018, nota 4, p. 12).

A minha aproximação com a categoria analítica gênero ocorreu em dois momentos. De maneira inicial/superficial⁵ em uma especialização sobre gênero e diversidade na escola (CCSo/UFMA)⁶ e mais profundamente no Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade/PGCult/UFMA, ambos com a proposta de pesquisa em gênero e educação, afinal como professora da rede pública⁷ de ensino básico, a escola é meu campo de pesquisa e de trabalho. No processo de produção da minha dissertação de mestrado, analisei as concepções de gênero

⁴ Os títulos das obras em sua primeira aparição serão destacados em itálico e entre aspas, à medida que sua aparição seja constantemente acionada, será vinculada ao nome do/a autor/a conforme norma da ABNT (autor/a-data).

⁵ Situo como inicial e superficial, pois no decorrer da especialização, gênero foi uma vertente apresentada como vinculada a estudos sobre mulheres, e conforme nosso nivelamento tivemos aproximações que, nesse momento, não foram aprofundadas. Assim, a especialização funcionou para mim como um exercício de aprimoramento à medida que fazia concomitantemente com o Mestrado.

⁶ Apresentei como trabalho de conclusão de curso (TCC) um exercício de aproximação com as discussões de gênero e a prática docente em educação física, temática que aprofundi na minha dissertação.

⁷ Sou professora de Educação Física na rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, Município de Pio XII/MA.

dos/as professores/as de Educação Física sobre os modos como direcionavam a sistematização dos conteúdos nas aulas práticas em escolas públicas de ensino fundamental e médio no Município de Pio XII/MA, os quais diferenciavam atitudes/ações e práticas em função do gênero. O meu transitar nos espaços da Educação Física Escolar, visibilizando as práticas dos/as professores/as, que em um processo contínuo de relações sociais se constroem em um campo de disputa de poder, favoreceu as problematizações em relação às práticas de ensino demarcadas pela binaridade normativa do gênero (masculino ou feminino) concebidas pelos/as professores/as (Rarielle LIMA, 2015).

As concepções de gênero, em perspectiva analítica, possibilitaram problematizar ações do cotidiano⁸ da escola, que por suas reproduções automatizadas e rotineiras, assumem um caráter naturalizante em suas práticas, a exemplo da permanência da divisão das turmas por “sexo⁹”, seja por critérios estabelecidos pelos/as professores/as ou pelos/as próprios/as alunos/as no decorrer das aulas mistas. Desse modo, compreendi que a utilização dos lugares e as disposições que os/as sujeitos/as estabelecem durante as aulas práticas são produtos de um longo processo de assimilação, internalização e naturalização dentro da rede de ensino básico, no qual as práticas em Educação Física são experimentadas e cuja repetição do “fazer”, presente na disciplina, demarcam e engendram comportamentos que serão a cada novo ciclo, realimentados e reforçados (LIMA, 2015).

No entanto, durante os períodos da pesquisa de campo para os últimos “preenchimentos” de lacunas no processo de investigação para a dissertação, em meados de março de 2015, presenciei/observei um acontecimento que envolvia a discussão de dois alunos com o professor de matemática de uma das escolas que fazia parte da pesquisa, cujo tema versava sobre o fato desses alunos estarem

⁸ Reconheço que há inúmeras conceituações a respeito do cotidiano nas produções em ciências sociais e na educação (Marília Claret Geraes DURAN, 2012,2007; CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL; Pierre, 1996, 1994; Andréa Tereza Brito FERREIRA, 2002), por isso durante todo o meu texto me refiro a cotidiano como as vivências do dia-a-dia, as ações que acompanham diariamente a rotina escolar, as dinamicidades e inovações, nossas produções de nós mesmos em relação aos/às outros/as, percebendo-as em relações de poder.

⁹ Compreendo sexo como uma construção política, histórica e cultural, para além de referências corporais legitimadas pelo discurso da biologia em um determinado momento histórico.

sentados no banco do pátio de mãos dadas. As proibições estabelecidas por esse professor para com os alunos sobre seus comportamentos (demonstrações de afetos e carinhos/caricias), chamaram-me a atenção, pois haviam mais dois casais (homens e mulheres) sentados mais adiante e em nenhum momento o professor também voltou a estes/as às mesmas proibições e interdições afirmando que “não poderiam fazer ‘*aquilo*’ na escola, que estava errado” (PROFESSOR¹⁰, 2015, caderno de campo).

A utilização do termo “***aquilo***”¹¹ pelo professor denota uma percepção de não-dito/tabu dentro do espaço escolar quando nos referimos a comportamentos que são reconhecíveis como sexuais. Neste caso, a referência a relacionamentos entre pessoas designadas como *homossexuais*. A sexualidade nesse contexto é repreendida e deslocada para o proibido/incorreto, mas não todas as práticas. As experiências heterossexuais, muito embora sofram algumas sanções, são admitidas veladamente no cotidiano da escola na medida em que são lidas e reconhecidas como naturais, razão pela qual, certamente, os demais casais não foram repreendidos pelo referido professor.

A compreensão de “normalidade/natureza” em relação as práticas sexuais dos/as sujeitos que vivenciam os lugares da e na escola é reiterada e atualizada em ações interventivas, como, por exemplo, a que apresentei, e as quais se constituem em um contexto de vigilância e controle constante – “***não pode***”.

Guacira Lopes Louro (2013), em “*Pedagogias da sexualidade*”, afirma que:

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. [...] Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa, experimentamos a censura e o controle. [...] em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de vigilância muito mais intensa do que entre meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto

¹⁰ Nos recortes do meu caderno de campo, quando trago relatos de acontecimentos, pontuo as nomeações dos/as sujeitos/as pela função que exercem na escola, pois destaco as posições ocupadas no decorrer do acontecimento. No entanto, quando estes/as mesmos/as sujeitos/as aparecem no texto em outros momentos, relaciono como querem ser chamados/as. Preservando sua identidade.

¹¹ Na tentativa de visibilizar os termos de referências e categorias a serem problematizadas no decorrer da tese, destaco-as em negrito e itálico para diferenciá-las no processo da escrita.

entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais [...] (LOURO, 2013, p. 26-27).

Desse modo, as construções sobre o “*ser homem*” ou “*ser mulher*” perpassam pela chave de leitura da matriz heterossexual¹², que localiza a sensibilidade/carinho/afeto como atributos da “*feminilidade*” e o seu oposto distanciamento/agressividade/frieza como atributos da “*masculinidade*”. A demarcação binária de comportamentos (ou um ou outro, nunca as duas possibilidades) são apreendidas e assimiladas em jogos de poder nas relações sociais, o que nos leva a pensar a sexualidade como um aspecto privado, individual e não como um processo construído em tempo, espaço, perpassado por significações culturais. Assim,

[...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2013, p. 30).

Tal acontecimento me fez lembrar de uma das passagens do livro “*História da sexualidade 1: a vontade de saber*”, de Michel Foucault (2015), qual seja: “parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita [...] ao que sobra só resta cobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos [...]” (p. 07-08). Assim, os/as sujeitos/as ou práticas que não se enquadrem nesse processo de contenção estão condicionados à nomeação de desviantes, anormais e/ou transgressores, que devem sofrer sanções para que se reorientem à uma possível “normalidade”.

Sobre a hipótese repressiva, Foucault (2015) destaca que não houve esse impedimento do “não falar”, mas uma alocação dos lugares em que poderiam ser

¹² Designa a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados [...] [caracterizando] o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática da heterossexualidade (BUTLER, 2015, p. 258).

ditos. Nesse sentido, houve um aumento das produções discursivas que envolviam as práticas sexuais, sendo estas diretamente relacionadas ao controle do que poderia ser. Assim, falou-se muito, mas para condensar uma referência, um padrão de aceitação em condutas. Deste modo,

a interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário [do sexo em discurso] poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil.

[...]Falar de sexo como uma coisa que não deve simplesmente condenar ou tolerar [em contraponto ao moralismo], mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas administra-se (FOUCAULT, 2015, p. 23, 27).

Localizando a conduta do professor, nesse processo de controle do que é permitido na escola, nas ações de adestramentos e condicionamentos de corpos (disciplina), a partir de Foucault (2014), em “*Vigiar e punir*”, a educação se apresenta como instrumento de ordenamento ao possibilitar que, em suas rotinas, os ideais de comportamentos sejam demarcados a partir de um referência naturalizada de afetividade. No caso, vinculada ao “**modelo heterossexual**”, em uma disciplina do afeto. Assim, o autor afirma que as disciplinas são “esses métodos [escala do controle, objeto do controle e modalidade] que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A intervenção realizada pelo professor nesse contexto aloca os alunos em um espaço do não permissivo, o qual precisa ser reorganizado e modificado. Desse modo, os termos “**não pode fazer**” e “**errado**” são acionados para realizar essa interdição para o proibido e sua eliminação para o que é esperado: a aproximação de meninos com meninas. Assim, evidencia-se uma política de coerção sobre os corpos, que estabelece “uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos [que] [...] o esquadrinha, o desarticula e o recompõem. [...] Para que se operem como se quer [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 135) em um referencial heteronormativo.

Nesse sentido, embora a pesquisa da dissertação já estivesse em vias de apresentação, a situação observada me fez refletir sobre como essas representações vinculadas ao gênero são experienciadas no cotidiano escolar. Questiono, então: quais sujeitos/as, nesse contexto, estão autorizados a emitirem falas que sejam representativas das sanções e/ou daquilo que seja considerado permissível e legitimado¹³? Como as subjetividades ali construídas organizam e/ou direcionam as possíveis advertências, punições e isolamentos desses/as sujeitos/as com a intenção de que haja retorno à “normalidade”? Como reagem os/as sujeitos/as que são enquadrados/as nos espaços e configurações dissidentes/ilegítimas?

Donna Haraway (1995), em seu texto “*saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*”, destaca a importância de se perceber e apresentar um saber parcial, uma versão que localiza a sua limitação, o local que ocupamos e os que não ocupamos. Isto é, uma perspectiva móvel, não-fixa e não-neutra. Assim, a autora propõe que a objetividade são saberes localizados, pois

a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades[...]. Todas as narrativas culturais ocidentais a respeito da objetividade são alegorias das ideologias das relações sobre o que chamamos de corpo e mente, sobre distância e responsabilidade, embutidas na questão da ciência para o feminismo. A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver (HARAWAY, 1995, p. 21).

É com esta perspectiva que direciono minha sensibilidade e o olhar analítico aos processos de produção de gênero em contexto escolar, na educação básica, em dois centros de ensino no Município de Pio XII, nos anos de 2016 a 2019, mobilizada pelas problematizações aqui levantadas. Diante disto, pensando

¹³ Entendo como lugar de fala os espaços permitidos em relações hierárquicas de poder, nos quais sujeitos alocados à margem da norma reguladora teriam legitimidade e autoridade para “falar” sobre suas experiências. Para aprofundar as leituras ver Gayatri Chakravorty Spivak (2010) em “*pode o subalterno falar?*”.

a partir de Haraway (1995), que “saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão” (p. 23) são alternativas para o relativismo homogeneizante/universalista/totalizante das experiências, focalizo elementos que se mostram reprodutores/mantenedores e/ ou alternativos/transformadores nesse processo de produção, de modo a possibilitarem atualizações, construções e/ou desconstruções de referências constituintes de um sistema binário de gênero. Situar a temporalidade e a localização geográfica desses processos inscreve em meu texto o entendimento de que é necessário, sobretudo reconhecer as pluralidades/multiplicidades presentes nos modos pelos quais os/as sujeitos/as se produzem e são produzidos, pois em cada lugar e a cada tempo expressam práticas e estratégias, muitas vezes, distintas. Desse modo, compreender essas pluralidades e variações em meu espaço de pesquisa, é percebê-lo como conversas não-inocentes sobre poder e reconhecer que “posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras” (HARAWAY, 1995, p. 27).

Assim, reconhecer que a produção do conhecimento é mediada por e em pontos de vista nos quais apresentamos responsabilidades, permite o entendimento de que **os olhares** “são sistemas de percepção ativos, construindo traduções e modos específicos de ver, isto é, modos de vida” (HARAWAY, 1995, p. 22) e que requerem “que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento ‘objetivo’” (HARAWAY, 1995, p. 36).

Evidenciando meu posicionamento político, destaco a categoria gênero à medida que analiso os enunciados que envolvem os/as sujeitos/as que experienciam o cotidiano escolar ¹⁴, percebendo as dinamicidades e movimentações e reconhecendo “abertura de sujeitos, agentes e territórios de histórias não isomórficas, inimagináveis da perspectiva do olho ciclópico, autossaciado do sujeito dominante” (HARAWAY, 1998, p. 25) Meu olhar como pesquisadora e estudiosa desta área do conhecimento incide sobre a

¹⁴ Trago aqui o entendimento de cotidiano escolar a partir do reconhecimento das dinâmicas que ocorrem no dia-a-dia da escola, das pessoas que vivenciam e experienciam as sociabilidades nos espaços escolares.

necessidade de trabalhar com a problematização sobre as essencializações e substancializações constantemente atribuídas ao gênero, como algo que se possui ou que seja produzido pela cultura sobre um corpo admitido como passivo e neutro. Discursos presentes em sujeitos/as que entendem o gênero como natural, biológico, fixo e a-histórico, pois, nesta percepção, atualiza-se a produção de uma *diferença sexual* vinculada à anatomia dos corpos que seria significada culturalmente.

Seguindo com Donna Haraway (1995) para a problematização das essencializações e das dicotomias enquanto ao gênero, esta afirma que

a responsabilidade feminista requer um conhecimento afinado à ressonância, não a dicotomias. Gênero é um campo de diferença estruturada e estruturante, no qual as tonalidades de localização extrema, do corpo intimamente pessoal e individualizado, vibram no mesmo campo com as emissões globais de alta tensão. A corporificação feminista, assim, não trata da posição fixa num corpo reificado, fêmeo ou outro, mas sim de nódulos em campos, inflexões em orientações e responsabilidade pela diferença nos campos de significado material – semiótico. [...] É nos meandros dessas tecnologias de visualização nas quais estamos embutidos que encontraremos metáforas e maneiras de entendimento dos e de intervenção nos padrões de objetificação no mundo, isto é, os padrões de realidade pelos quais devemos ser responsáveis. Nessas metáforas, encontramos modos de apreciar simultaneamente ambos, o aspecto concreto, "real" e o aspecto de semiose e produção no que chamamos conhecimento científico (HARAWAY, 1995, p. 29-30).

Enredada nesta trama, passo a me situar no lugar de onde partem as minhas observações e no qual constituo relações com as/os sujeitas/os que dela fazem parte, nesse processo de elaboração polifônica e situacional da minha experiência de pesquisadora.

1.1 O Lugar: espaço, história, construções

Pensar sobre o lugar de materialização da minha pesquisa, faz-me problematizar algumas situações que, para mim, anteriormente as percebia como

comuns. A dificuldade em encontrar informações sobre a “*história*” do município é uma delas. A ausência de uma cronologia, mesmo que superficial, distancia o lugar, como se vivêssemos em uma bolha, isolados do contexto social e político mais amplo. Assim, trago nas linhas a seguir alguns desses apontamentos, na tentativa de apresentar o lugar da pesquisa e o porquê de falar sobre Pio XII ser importante para mim.

Em uma marcação de ordenamento legal, o município de Pio XII/MA foi criado em 26 de janeiro de 1959 pela Lei Estadual nº 1730, que eleva a vila de Satubinha a categoria de Cidade, passando a ser sede do município. No entanto, devido ao crescimento populacional na região e pela força da Lei Estadual nº 3.899 de 04 de outubro de 1977, tem sua transferência regularizada em 19 de novembro de 1977, em um contexto de mobilização pelo acesso às áreas de produção e de terras e pela a expansão do comércio (IBGE, 2010). Assim, sua sede passa a ser no lugar do povoado Andirobal dos Crentes¹⁵, que ficava às margens da BR 316, o que facilitava o escoamento das produções agrícolas.

Durante esse processo de transferência de sede é possível perceber um jogo de vários interesses, sejam eles políticos, sociais ou econômicos. Porém, determinar quais foram, torna-se inviável no nível de imersão no campo, pois construir estas informações demandariam um outro olhar, o que requer outra investigação em momento mais oportuno.

Situando o município de Pio XII/MA no contexto estadual, torna-se importante pontuar que o Estado do Maranhão possui cinco Mesorregiões Geográficas, subdivididas em 21 Microrregiões Geográficas¹⁶, onde estão inseridos seus 217 municípios (IMESC, 2010). Segundo o censo do IBGE de 2010, Pio XII possui 22.016 mil habitantes distribuídos na zona urbana (56,6%) e na zona rural (43,4%) e está situado na Mesorregião do Centro Maranhense e na microrregião do Médio Mearim (Figuras 01, 02 e 03).

¹⁵ De acordo com os moradores mais antigos do Município, a nome advém do fato de na região existir muitas andirobeiras e inicialmente ser ocupado por pessoas de religião neopentecostal, popularmente chamados de “crentes”.

¹⁶ Norte Maranhense, Oeste Maranhense, Centro Maranhense, Leste Maranhense e Sul Maranhense (IMESC, 2010).

Figura 01: Mesorregião Centro Maranhense



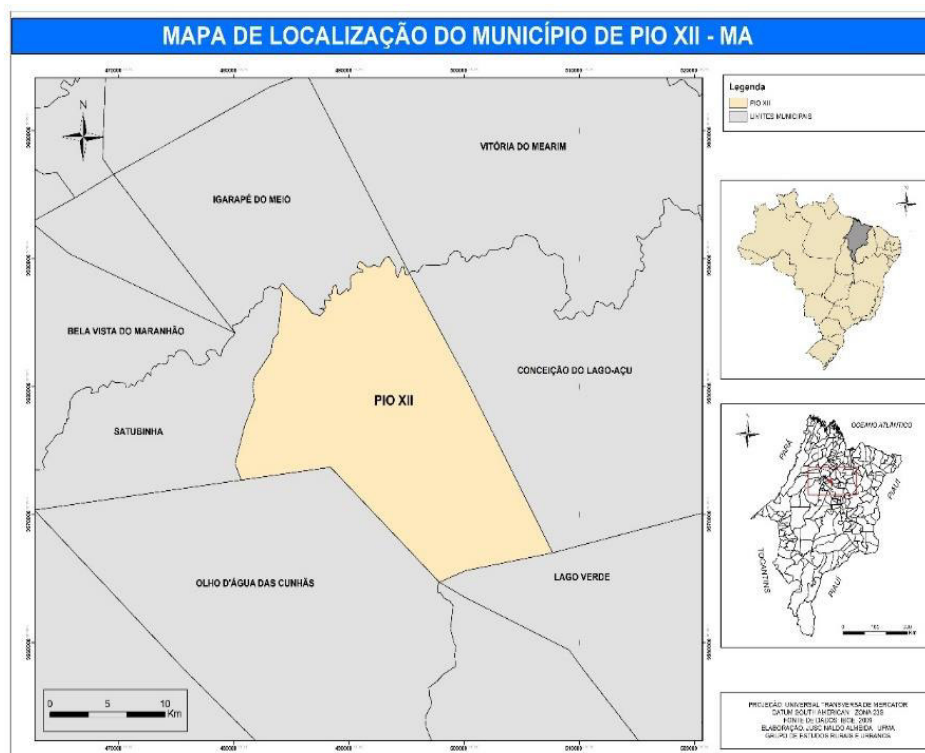
Fonte: Maranhão, 2015.

Figura 02: Microrregião Médio Mearim



Fonte: Maranhão, 2015.

Figura 03: Mapa de localização de Pio XII – MA



Fonte: Almeida, 2015.

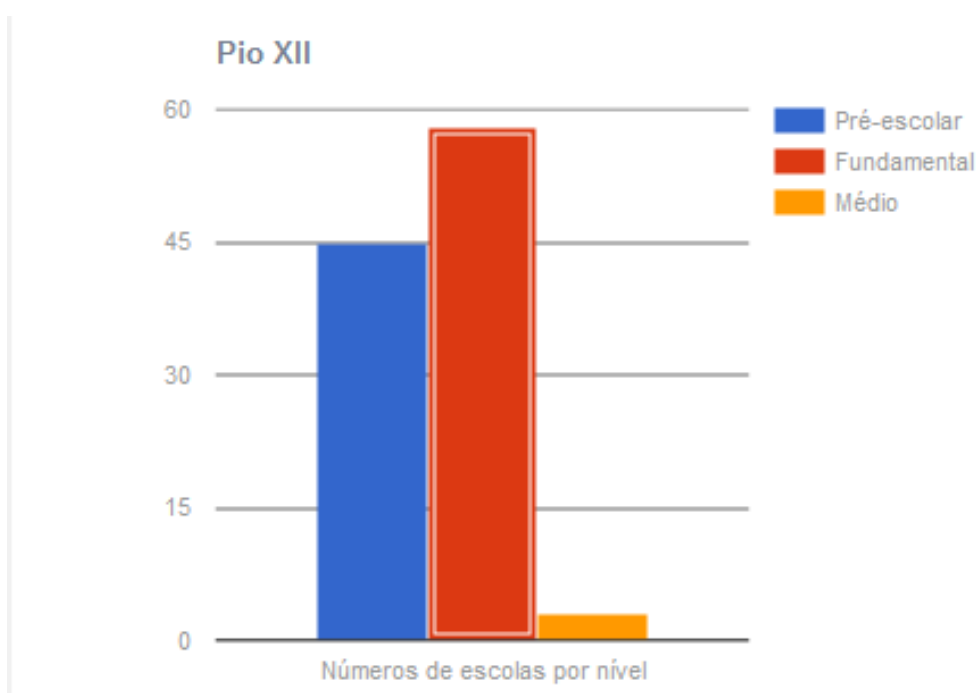
As atividades econômicas se centram no terceiro setor (bens e serviços), na produção agrícola, no vínculo com o serviço público (servidores/as da municipais e do estaduais). A incidência de pobreza no município é de 58,14%, sendo que deste percentual, 47,45% estão abaixo do nível de pobreza apresentando uma renda nominal média de R\$ 510 reais (IBGE, 2010).

Conforme informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), do PNUD em 2010, o IDHM de Pio XII é 0,541, o que de acordo com a classificação estabelecida é considerado baixo, pois está entre 0,500 e 0,599.

Mediante informações do anuário estatístico do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC (2010), na educação, destacam-se em Pio XII os níveis escolares: educação Infantil, creche e pré-escolar (13,4%), educação de jovens e adultos (9,18%), ensino Fundamental 1º ao 9º ano (69,47%), ensino médio 1º ao 3º ano (7,94%). O índice de analfabetismo atinge mais de 28% da população da faixa etária acima de 07 anos (IBGE, 2010).

A educação do município é suprida por três escolas da rede estadual de ensino em nível médio, sendo que uma delas funciona como anexo no Povoado Cordeiro (a 20 km da sede municipal) e 103 escolas na rede municipal, do nível de educação infantil ao ensino fundamental II e, desde 2011, por uma escola da rede privada, em nível médio e fundamental II (vide Gráfico 1). Durante o processo de organização do poder municipal em Satubinha e Pio XII, em 2018, os/as alunos/ moradores/as dos povoados que foram transferidos para o comando de Satubinha deixaram de fazer parte da contagem dos/as estudantes pidozense.

Gráfico 1: Distribuição de escolas por nível de ensino

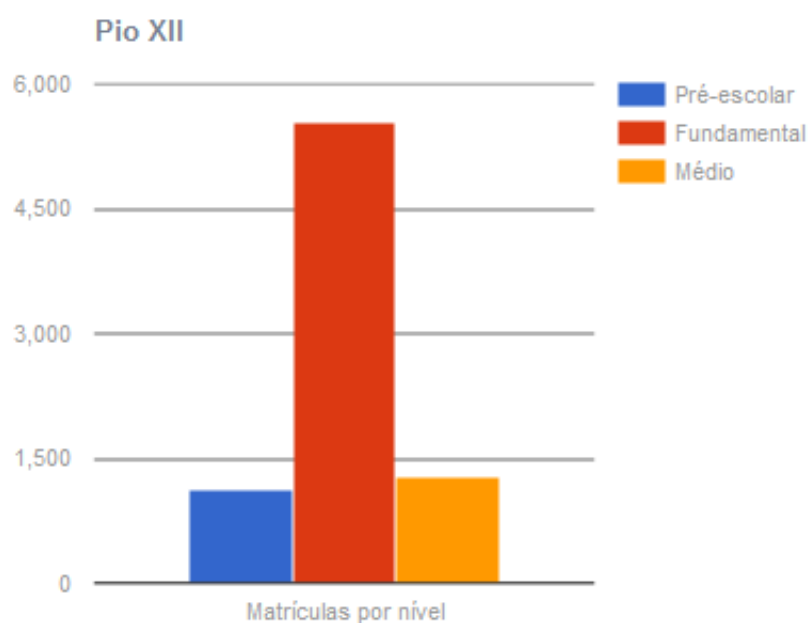


Fonte: INEP/IBGE2015.

Levando em consideração as informações apresentadas no gráfico, é possível inferir que o quantitativo considerável de alunos/as oriundos/as do ensino fundamental II (6º ao 9ºano) não concluem o ensino médio no município, tendo em vista a oferta de turmas por escolas. É que o número de alunos/as excede, em muito, a capacidade física de atender a demanda (vide Gráfico 2), levando-me a concluir que há explicitamente uma má gestão dos recursos escolares, uma vez

que as demandas por turmas em nível médio é contemplada em apenas quatro escolas (três públicas e uma privada). Informação que me convida a pensar sobre a construção da representação do que é a escola e o processo de ensino, bem como são construídos nesse processo de socialização em Pio XII. Dentre estas, 103 escolas municipais, apenas 12 pertencem à sede o município. As demais, estão distribuídas pelos povoados na zona rural, o que, de certo modo, localiza os/as sujeitos/as oriundos/as da zona rural como população não alvo direto da política pública educacional.

Gráfico 2: Número de matrículas por nível de ensino



Fonte: INEP/IBGE, 2015.

Geraldo Leão (2006), em seu estudo *“Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres”*, acrescenta uma análise que permite vislumbrar a escola para além da sua compreensão pedagógica de “transmissão/acumulação” de conteúdos. Associa-a às experiências de vida de estudantes pobres e ao fato do modo como sua família significa a escola. Estes devem ser os pontos de partida de visibilização das questões educacionais. Partindo da lógica da universalização educacional, Goldemberg (1993), em seu artigo *“o repensar da educação no Brasil”*, discute a maneira como a educação

está sendo construída e quais as propostas que devem ser levadas em conta quando se refere à educação. Ressalta, ainda, que as políticas de ampliação se vinculam, em grande parte, ao ensino fundamental e ao combate ao analfabetismo. De certa forma, as possibilidades de acesso pensadas para a população de baixa renda são voltadas para o aspecto mínimo (ler e escrever), permitindo compreensões básicas para o desenvolvimento de ações no mercado de trabalho de baixa remuneração. Ao trazer algumas concepções sobre educação na época escravista, o autor constrói uma linha de raciocínio que possibilita perceber a compreensão de educação excludente e tardia expressa nas ações das políticas educacionais de um modo amplo – não há (e nunca houve) educação para todos/as.

Ao relacionar o baixo IDH, a pobreza e as poucas escolas no município de Pio XII/MA, consigo construir chaves de entrada para o entendimento de como o processo educacional é instituído para os/as alunos/as e suas famílias de baixa renda. Pensando a escola como um espaço de produção, atualização e deslocamentos dos interesses das classes dominantes, os estabelecimentos das desigualdades de acesso se consolidam na distinção educacional por meio do capital cultural como nos apresentam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015), em “*A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”. Como é sabido, no Maranhão há muita tensão no âmbito trabalhista quando se destaca a existência, ainda hoje, de mão de obra escrava na constituição do trabalho rural, especialmente. Assim, o distanciamento do processo educacional formal retira uma possibilidade de ascensão social e de libertação, se focalizarmos o aspecto educacional de emancipação e independência.

Nesse sentido, Paul Willis (1991), em sua obra “*Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social*”, auxilia para que possa pensar o sistema de ensino e as práticas inerentes a ele, como ações que direcionam ou vocacionam os desejos dos/as alunos/as quanto à possibilidade de acesso a outros espaços de trabalhos, cristalizando a ideia de que uns são aptos para pensar e outros para fazer, reforçando a dicotomia opositiva entre trabalho intelectual e manual.

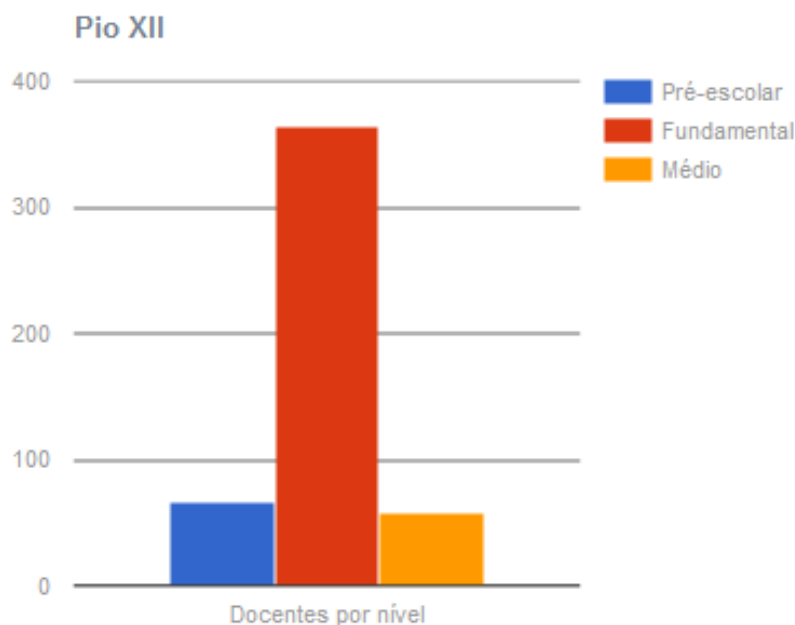
Tanto Bourdieu e Passeron (2015) quanto Willis (1991), favorecem em suas produções a compreensão da complexidade dos processos de ensino e de

assimilação e introjeção dos discursos difundidos no cotidiano escolar, sejam eles redutores das possibilidades de ação pela desqualificação do/a aluno/a constituída pelos acessos em sua trajetória de vida, sejam pelas construções de direcionamentos vocacionais descontextualizados e de ações pedagógicas de reprodução. Nessa perspectiva, Graziela Perosa (2006, p. 111), em seu artigo “*A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas*”, também argumenta que

a escola não pode ser desprezada como uma instância de socialização decisiva nos processos de diferenciação social, na medida em que contribuem para a interiorização de disposições psicológicas, morais e intelectuais específicas, sobre as quais se estruturam uma determinada maneira de se ver no mundo que orienta os investimentos no espaço de relações sociais.

Nesse contingente de escolas, de acordo com o PNAD (2015), os/as docentes/as de ensino médio correspondem a 67 professores/as no município em questão (IBGE, 2015; INEP, 2015) (vide gráfico 3).

Gráfico 3: Docentes por nível



Fonte: INEP/IBGE, 2015.

As escolas públicas estaduais de Pio XII são vinculadas à Unidade Regional de Educação de Santa Inês (URESI) juntamente com outros 11 municípios¹⁷, este elo é estabelecido para gerenciamento das ações educacionais dos municípios pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA) como processo de descentralização de poderes da rede de ensino.

Assim, falar sobre Pio XII é rememorar inúmeras questões que se construíram durante o meu processo de formação pessoal e profissional, mas, hoje, destaco a minha função de pesquisadora/professora. O município de Pio XII/MA passa a ser percebido como meu campo de pesquisa efetivo desde o mestrado por muitas razões. Mas, creio que a principal delas seja a emotiva, especialmente pelos vínculos criados e reestabelecidos, antes como estudante e agora professora-pesquisadora. Escolho os dois centros de ensino presentes em Pio XII, por corresponderem ao nível de ensino médio na sede do município, que contempla estudantes de idades entre 15 e 18 anos, em alguns poucos casos extrapolam esse limite, para mais ou para menos. Ademais, a preferência se deu em razão do acesso facilitado que possuo nas duas escolas, principalmente na qual sou lotada como professora.

Os laços constituídos nesses nove anos de atuação como professora e pesquisadora no município me **favoreceram** caminhos e articulações que viabilizassem a pesquisa, especialmente destacando seu caráter ético.

Desse modo, sigo a resolução 466/12, que rege sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, e a resolução 510/17, sobre as normas em Pesquisas em Ciências Humanas e sociais. Ambas são do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CNEP), que determinam que pesquisas que envolvam a construção de dados em relações com pessoas devam ser realizadas mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e Assentimento Livre e Esclarecido (ALE) (Apêndice B), este último direcionado para menores de 18 anos com o consentimento dos/as responsáveis. Assim, ambos os instrumentos estabelecem a relação entre pesquisador e pesquisados,

¹⁷ Municípios que compõem a URESI: Alto Alegre do Pindaré, Bela Vista do Maranhão, Bom Jardim, Igarapé do Meio, Monção, Pindaré-Mirim, Pio XII, Santa Inês, Santa Luzia, Satubinha, São João do Caru e Tufilândia.

assegurando aos últimos o direito de se manter no anonimato, desistir da participação, se desejar, e pedir esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa.

As autorizações foram conseguidas em uma reunião coletiva com responsáveis, gestores/as, professores/as e alunos/as dos Centros de Ensinos que teve como objetivo a apresentação da pesquisa, seus objetivos, metodologias e demais esclarecimentos, deixando explícito o caráter voluntário da pesquisa.

Para concluir esta apresentação sobre as proposições básicas desta Tese, reúno todo o material analisado em seções que organizam informações, interpretações, modos de produção/ou reprodução/problematizações sobre a produção do gênero em contexto escolar no município de Pio XII/MA, tais como descritas a seguir:

A seção **MODUS OPERANDI: as operacionalizações da pesquisa** registra meus caminhos percorridos para a construção da tese, minhas escolhas metodológicas, a construção do método, a seleção dos instrumentos de produção de dados e como penso as construções analíticas apoiando-me em aportes de Derrida¹, na tentativa de desestabilizar configurações linguísticas, representações e verdades estabelecidas, tal como a estratégia da (des)construção.

Em **OPERADORES ANALÍTICOS: as categorias em questão** ocorre o processo de aprofundamento das categorias analíticas que são operacionalizadas durante todo o processo de escrita. Nesta seção falo sobre a categoria gênero e sua complexidade analítica, sobre a escola como espaço de disputa discursiva e como as compreensões sobre currículo favorecem essa percepção normativa. Avanço, também, nos debates sobre a legislação e o contexto político que ora facilita ou dificulta os debates de gênero na escola.

Na seção **ABRINDO MEU CADERNO DE CAMPO: registro das narrativas e análises** faço o registro das falas dos/as sujeitos/as que, aqui, constituo como sendo suas narrativas e realizo análises, o que corresponde ao momento em que trago à tona as narrativas construídas nos contextos de observação com o auxílio do meu caderno de campo. Nesta seção, o adensamento da pesquisa fica mais presente e a partir dos trechos selecionados que construo uma tessitura entre diversas experiências e teorias.

Caminhando para o fechamento da tese, a **seção Amizades, conversas, grupos focais e entrevistas**, se constitui com as escolhas dos acontecimentos dos grupos focais, pois é o momento em que nossas conversas e as narrativas adentram o texto da tese com mais frequência. Adiciono ainda, alguns trechos de entrevistas que funcionam como um aprofundamento dos assuntos debatidos dentro do grupo, os quais envolvem outras pessoas.

Assim, trago para a escritura deste trabalho as minhas vivências, experiências, angústias e acolhimentos que são tão marcantes nesse processo. Não busco amarrar ou fixar uma possibilidade de entendimento, mas umas das inúmeras possibilidades de tradução e interpretação que poderiam surgir, dentre as quais eu escolhi algumas. Por isso, não encerro o texto com conclusões e sim com considerações, por entender que o trabalho de análise não se finda, mas que apenas precisamos parar para demarcar uma temporalidade não finita.

2 MODUS OPERANDI: as operacionalizações da pesquisa

Nesta seção, apresento como ocorreram minhas aproximações e minhas escolhas para que o desenvolver da pesquisa se materializasse, inspirando-me em caminhos já traçados por autores que possibilitam o olhar multifacetado sobre sujeitos e relações de poder constituídas, como, por exemplo, as orientações de C. Wright Mills (2009), em seu texto “*sobre o artesanato intelectual*”. Diante disto, intenciono escrever em um processo de construção artesã e de imaginação sociológica, estando atenta às situações não previstas, tornando-me flexível quanto as normas e procedimentos do método. Sendo assim, nas linhas a seguir, coloco no texto a minha forma de operacionalizar as necessidades da pesquisa e do foco de ação.

2.1 Os caminhos teórico-metodológicos: Vendo, ouvindo, organizando e problematizando narrativas.

Estar inserida no município de Pio XII/MA, exercendo rotineiramente a atividade de ensino, aproxima-me da compreensão de Gilberto Velho (2013), em seu texto “*Observando o familiar*”, que ao problematizar as categorias exótico e familiar na antropologia possibilita a compreensão de que não é preciso estar distante geograficamente do que se objetiva pesquisar, pois a aproximação ou o reconhecimento do lugar não esgota os entendimentos sobre as constituições das relações desenvolvidas e construídas pelo grupo que se observa. Assim,

a “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa. Esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros. [...] De qualquer forma o familiar, com todas essas necessárias relativizações, é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia

preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas (VELHO, 2013, p. 75-79).

Nilvante Gomes de Lima (2018) durante a elaboração de sua tese¹⁸, ao dialogar com os autores clássicos da etnografia, tais como Clifford Geertz, Bronislaw Malinowski e James Clifford, apresenta uma proposta de etnografia como performance com base neste último autor por entender que as características polissêmicas e sua variação de interpretação depende do enquadre teórico que se utiliza e operacionaliza. Assim, para a autora, em sua perspectiva pós-estruturalista, deve-se pensar “a etnografia como uma linguagem, perpassada por interesses e subjetividades que se (re)produzem entre quem pesquisa e quem é pesquisad@” (LIMA, 2018, p. 64).

Stéphane Beaud e Florence Weber (2014), em “*Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*”, apresentam o fazer etnográfico como uma ação política e crítica da produção do saber científico. Em outras palavras, os autores consideram que

[...] a pesquisa etnográfica nas sociedades contemporâneas não é um instrumento neutro de ciência social. É, também, um instrumento de um combate ao mesmo tempo *científico e político*. O etnógrafo, por definição, é alguém que não se contenta com visões panorâmicas, que não se satisfaz com as categorias já existentes [...]. O etnógrafo reserva-se o direito de duvidar a priori das explicações já prontas da ordem social. Preocupa-se sempre em ir ver mais de perto a realidade social, livre para ir de encontro às visões oficiais, a opor-se às forças que impõem o respeito e o silêncio, àquelas que monopolizam o olhar sobre o mundo. [...] É essa curiosidade [rebelde e crítica] que conduzirá você a impelir suas investigações, a observar nos detalhes, a agir por aproximações ou zoons naqueles pontos em que outros sociólogos olham, sistematicamente, de mais alto e de mais longe. Não há como estranhar, por tanto, que o olhar etnográfico incomode [...]. Presta uma atenção clínica às ações e relações. Ao agir dessa forma, pode incomodar, melindrar, causar mal-estar ou contribuir para questionar. Oferece aos pesquisados um espelho que alguns, por razões diferentes, não gostam de encarar (BEAUD; WEBER, 2014, p. 11, grifo dos autores).

¹⁸ Mencionada inicialmente na página 17.

Desse modo, à medida que se constitui como espaço não neutro de interação entre os sujeitos hierarquicamente envolvidos na relação de saber científico (pesquisadora-pesquisado/a), o diário de campo, segundo Beaud e Weber (2014), é a ferramenta indispensável para visibilizar essas interações durante o processo de imersão no campo de pesquisa.

Nesse sentido, o caderno de campo passa a ser, para a mim, a ferramenta de registro da minha contação/dizer dos acontecimentos. Ao construir a empreitada de trazer à tona em meu texto os/as sujeitos/as, exerço o exercício de narradora, pois ao transformar em escrita as narrativas que ouvi e situações que vivenciei, apresento para meu leitor uma aproximação do meu lugar de pesquisa.

Walter Benjamin (1994), em seu texto “*O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, ao argumentar sobre os processos de narrativas e sobre o narrador, apresenta contribuições que nos fazem pensar sobre o caráter peculiar e característica do narrador em um período que a narrativa vem se perdendo. Assim, o fazer do narrador, no meu caso, da narradora, é associado ao intercambiamento de experiências, pois

a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores[...]. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 198-201).

Ainda, segundo Benjamin (1994), a narrativa é um processo artesanal, envolvendo a comunicação, desprendido da formalidade e do rigor de um relatório, pois o ato de narrar não é transmitir o puro em si. Em outras palavras,

[a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] Seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Desse modo, ao fazer minhas construções narrativas ¹⁹, levo em consideração o fazer etnográfico a partir do diário de campo, apresentando em “momentos” alguns acontecimentos narrados por outrem e/ou vivenciados por mim, haja vista o entendimento que o ato de narrar é um intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 1994).

A organização dos instrumentos de pesquisa possibilita o encadeamento de ferramentas que visam à construção de interpretações, informações e narrativas, que são dinâmicas e variantes no processo de pesquisa. Nesse sentido, a maneira que construí as minhas interpretações a partir de outras, que os sujeitos da pesquisa acionaram no momento das entrevistas, do grupo focal, das observações e/ou da minha inserção no espaço de poder, como pesquisadora, corresponde a uma de muitas outras possibilidades de compreender e interpretar as experiências dos/as sujeitos/as no campo desta produção de saberes, as quais no momento da sistematização foram consideradas as mais pertinentes, modificando-se e movendo-se constantemente. As narrativas aqui apresentadas foram produzidas durante conversas informais, entrevistas semiestruturadas – algumas delas mais distantes de qualquer roteiro previsto por mim –, observações sistemáticas e grupos focais. Inicialmente, enveredei pelas observações sistemáticas e conversas informais, para em seguida constituir a produção das entrevistas e dos grupos focais.

O processo de observação foi guiado pela compreensão analítica e pós-estruturalista, sobretudo com relação ao reconhecimento da parcialidade dos saberes, de sua contextualização e, ainda, da não existência do Sujeito Universal, aproximando esta perspectiva do Gênero como categoria analítica. Por esta via, entendo que é possível perceber as relações de poder que constroem as diferenças, em suas variadas marcações de gênero, classe, cor de pele, etnia, geração etc. Assim, estava sempre atenta aos acontecimentos a minha volta. Em todos os instantes o ver e ouvir estavam sintonizados com a problemática

¹⁹ Me inspiro em Paul Ricoeur (1994), em “*tempo e narrativa*”, ao pensar que as narrativas são diversas (tanto as que apresento como minhas quanto as das pessoas da pesquisa) e que apresentam um caráter temporal das experiências vividas, as quais eu me dispus a contar/narrar. Assim, “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 15).

construída na tese. As conversas informais surgiam enquanto estava observando os acontecimentos nas escolas. Uma conversa iniciada por quem estava próximo ou mesmo por mim, quando pretendia entender mais sobre o que estava acontecendo. Durante esse período de pesquisa, as observações e as conversas informais eram iniciadas desde a saída de casa para a escola até o meu regresso.

2.1.1 O caderno de campo

Levando em consideração o artigo de Rita de Cássia Magalhães de Oliveira (2014), *(Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica*, a utilização do diário de campo possibilita a descrição e a reflexão dos acontecimentos, evidenciando as escolhas e os caminhos do pesquisador no processo de construção das narrativas. Nesta perspectiva, utilizo-me do termo **caderno de campo** para localizar as minhas impressões em situações experienciadas, as quais, por vezes, envolvem diálogos indiretos.

O caderno de campo serviu como base nas minhas construções por possibilitar as anotações do dia-a-dia e iniciar a sistematização das observações, assim não havia momento fora da pesquisa, tudo fazia parte.

2.1.2 As entrevistas

Compreendo as entrevistas como um instrumento importante para os aprofundamentos de questões que surgem no campo de pesquisa. De acordo com Jean Poupart et. al. (2008, p. 217), em *“A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos”*, a entrevista é um “instrumento que permite elucidar suas condutas [sociais], na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações”.

As entrevistas foram realizadas com sujeitos/as que apareceram com frequência em acontecimentos ocorridos, nos vários espaços da escola, em narrativas produzidas em conversas informais e nas minhas observações. Deste

modo, foram entrevistados/as professores/as, gestores/as, porteiros, zeladoras, alunos/as, os quais totalizaram 12 pessoasⁱⁱ²⁰. As entrevistas semiestruturadas, por vezes, estendiam-se no curso do tempo alargando essa temporalidade e abrindo espaço para mais informações e modos de situar experiências. Portanto, extrapolavam o meu roteiro de questões quando se apresentavam como muito significativas na condição de pesquisadora.

Conforme Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005), em “*Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*”, a possibilidade de deslocamento entre os tipos de entrevistas está direcionado ao propósito do/a entrevistador/a. Assim,

as técnicas de entrevista aberta e semiestruturada [...] têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes (QUARESMA, 2005, p. 75).

O local de execução das entrevistas era escolhido pelo/a entrevistado/a, mas levando em consideração a tranquilidade (sons e ruídos) e a não interrupção. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador digital e transcritas com a utilização do Software N-VIVO. O tempo de entrevista variava entre 30 e 60 minutos, com uma média, portanto, de 40 minutos.

Os/as sujeitos/as são identificados no texto de acordo com a nomeação dada no início da entrevista. As perguntas, em sua grande maioria, versavam sobre temas que geraram as conversas informais e as observações, que poderiam se dar desde situações de conflito até condutas pedagógicas.

²⁰ No entrelaçar do texto não apresento todas as entrevistas, apenas as que estão relacionadas com as narrativas apresentadas nos recortes das observações e dos grupos focais.

2.1.3 Os grupos focais

Sônia Maria Guedes Gondim (2003), em seu artigo “*grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*”, apresenta uma conceituação de grupo focal como

uma técnica de pesquisa [qualitativa] que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GONDIM, 2003, p. 151).

Segundo a autora, o grupo focal apresenta uma diferenciação entre a entrevista grupal, pois esta última possui a característica diretiva, didática e de controle do entrevistador grupal com cada sujeito/a (GONDIM, 2003). Assim,

o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p. 151).

Com os grupos focais, repetindo a experiência da minha dissertação, direionei as questões para os/as alunos/as. A participação variava, reunindo entre 15 e 20 alunos/as das três séries do ensino médio, com idades diversas que iam entre 15 e 19 anos. Os grupos eram realizados separadamente na sala do laboratório de informática das escolas no turno da noite. Cada encontro era realizado uma vez por semana, com duração de uma hora cada, das 19h:00m às 20h00m. O turno da noite foi estrategicamente escolhido, pois pôde permitir que os/as alunos/as do diurno (matutino e vespertino) e noturno se encontrassem,

favorecendo, assim, a participação dos/as alunos/as dos povoados que fazem parte do município (Zona rural).

No entanto, depois de três encontros os grupos decidiram realizar um grupo focal único com os/as alunos/as das duas escolas. Os encontros unificados iniciaram em dezembro de 2017, sendo estes semanais. Contudo, em nos anos de 2018 e 2019 os encontros passaram a ser mensais devido às minhas atividades no turno noturno para preenchimento de carga horária. A participação se manteve constante após a unificação, porém em dois encontros (março e abril) de 2018 participaram 30 alunos, devido ao ciclo de debates realizado na escola no início de março.

O registro dos grupos focais foi feito em áudio e vídeo, com auxílio de uma filmadora e um gravador. No início do encontro, cada aluno/a se apresentava, mesmo que já tivesse participado de outros encontros, haja vista que isto facilitaria a identificação do/a aluno/a no processo de transcrição e análise. Assim, finalizamos as participações para a pesquisa depois de 30 encontros²¹.

2.1.4 As orientações de análise

Submeti as narrativas proferidas nesses procedimentos a uma atenciosa organização e análise textual, apoiando-me em orientações e compreensões mais especializadas de autoras/es que problematizam as perspectivas de análise funcionais e estruturalistas, na intenção de adensar a complexidade constitutiva das relações de poder, muito apropriados às questões do dueto gênero e educação.

Alguns destes/as, são: Judith Butler, Michel Foucault, Teresa de Lauretis, Guacira Lopes Louro e Jacques Derrida, na compreensão de que trabalho com elementos plurais e complexos que se destacam de certos eixos de campos discursivos especializados, campos estes que produzem as falas e os/as sujeitas que as elaboram. Nessa perspectiva, entendo que tudo é texto. Ao pensar dessa

²¹ Durante o processo da construção das análises para a tese, optei por não acrescentar as informações dos nossos 30 encontros. Assim, acionei apenas algumas, àquelas que para mim se tornaram mais interessantes.

maneira, sigo as compreensões de Jacques Derrida para entender esses processos de construções em movimento. Não para encontrar uma verdade ou falsidade durante as minhas análises, mas no sentido de reconhecer “as cenas de leitura em que se enuncia um novo discurso [...] a partir de um discurso anterior” (NASCIMENTO, 2004, p. 14). Diante disto, essa leitura teria uma função pragmática como um ato de prática de sujeitos/as, cujas dinamicidades deslocam, atualizam e direcionam entendimentos. Assim,

o sentido é algo sempre por ser elaborado, remanejado, deslocado etc., em função dos sujeitos relacionados aos atos de fala e/ou escrita. Tais sujeitos são o autor, falante ou escritor, e o leitor ou leitora, que pode por sua vez, se tornar autor/falante/escritor a partir da leitura que realizam (NASCIMENTO, 2004, p. 14).

Desse modo, construir a textualidade é perceber o texto como “um tecido, uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leituras” (NASCIMENTO, 2004, p. 15). Nesse liame, compreender que há diversas possibilidades de reconhecimento de sentidos e que a minha intencionalidade como autora desta tese, direciona como os/as meus/minhas leitores/as irão visualizar minhas produções, seja aproximando-os/as ou distanciando-os/as das minhas narrativas.

Jacques Derrida (1971), em “*A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas*”, preocupa-se em contestar as “verdades” únicas e impostas por diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a filosofia. No entanto, não propõe seu abandono, mas a sua utilização de outro modo, apresentando outras possibilidades, sendo o processo de desconstrução não um destruir, mas uma percepção de incongruências, descontinuidades e variedades que não são reconhecidas em uma totalização universalizante do que se quer dizer. Para o autor, este processo de totalização, hegemônico e homogêneo não apresenta mais sentido. Sendo assim,

[...] não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo a saber a linguagem e uma linguagem finita exclui a totalização: este campo é com efeito o de um jogo, isto é, de

substituições infinitas de um conjunto finito (DERRIDA, 1971, p. 244).

Compreender as narrativas, aproximando-me da proposta de pensar de Derrida – que é chamada de desconstrução, ou seja, percebendo “[...] que ambos os discursos e seus limites serão postos em causa, pois não se trata de “fetichizar” um deles em detrimento do outro, e sim de ver em que contribuem para o avanço do pensamento” (NASCIMENTO, 2004, p. 11) – permite questionar as construções das certezas, as naturalizações estabelecidas, possibilitando o reconhecimentos de fissuras, de incongruências e de espaços textuais que podem ser esgaçados, ampliados, entrelaçados e abertos em uma concepção de que “*não há [nada] fora-de-texto*” (Jacques DERRIDA, 1971, p. 194, grifos do autor). Assim, problematiza a estruturação hierárquica e binária do pensamento ocidental estruturalista.

Para Derrida (2004), em “qu’est-ce que la déconstruction?”²², que é resultado de uma entrevista não publicada de 30 de junho de 1992, afirma que desconstrução

deve ser entendida não no sentido de dissolver ou destruir, mas de analisar as estruturas sedimentadas que formam o elemento discursivo, a discursividade filosófica em que pensamos. [...] A desconstrução não é uma metodologia, isto é, a aplicação de regras. [...] Ela tem um efeito de interrogação sobre tudo o que é mais que uma pergunta (DERRIDA, 2004, p. 03, tradução minha).²³

De acordo com James Williams (2013), em “*Pós-estruturalismo*”, os pós-estruturalistas defendem os posicionamentos de combate às maneiras de conhecimento fechadas e restritas da perspectiva estruturalista – a segurança das respostas em estruturas fixas –, pois para estes a segurança enaltecida pelo

²² “o que é desconstrução?”.

²³ Do original: non pas au sens de dissoudre ou de détruire, mais d’analyser les structures sédimentées qui forment l’élément discursif, la discursivité philosophique dans lequel nous pensons. [...] la déconstruction n’est pas une méthodologie, c’est-à-dire l’application de règles. [...] Elle est en effet une interrogation sur tout ce qui est plus qu’une interrogation (DERRIDA, 2004, p. 03).

estruturalismo negligenciaria as produções de irregularidades nos limites da estrutura, ou seja, excluía os papéis perturbadores da ordem. Desta forma,

o pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem. Ele faz isso de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que o limite é o cerne. O que significa esta afirmação? Significa que qualquer forma estabelecida de conhecimento ou bem moral é feita por seus limites e não pode ser definida independentemente deles [...] O limite não é definido por oposição ao interior; é algo positivo em si mesmo. [...] põe em questão o papel das formas tradicionais de conhecer no estabelecimento de definições (WILLIAMS, 2013, p. 14-15).

Falar sobre gênero envolve inúmeros posicionamentos, mas creio que o político deva ser enfatizado nesse processo de construção teórica. Esta, intenção está refletida em todo o percurso desta tese, nas escolhas que realizei desde a maneira que estabeleço as relações e intercruzamentos entre os/as sujeitos/as até à forma como organizo as interpretações/traduições a partir de suas narrativas. Estas, estão e são expressas durante toda a incursão do processo de escrita, associando visões teórico-analíticas dos momentos realçados, a afim de permitir que as pessoas que lerem este texto visualizem a partir das representações transcritas o acontecimento.

2.1.5 As escolhas: identificações e referências do sujeito

O sujeito é uma construção socio-histórico-política que encobre toda possível multiplicidade que exista nos espaços socioculturais. A filosofia e ciência social produziram o **sujeito** universal tomando como base as propostas jurídicas de Igualdade, de Democracia e de Cidadania. Em confronto a esta concepção de sujeito (as sujeitas e sujeitxs) em suas experiências (Avtar BRAH, 2006), mostram-se em ativismos e em posturas críticas no conhecimento, como diversos e diferentes, em condições sociais de desigualdades.

Avtar Brah (2006, p. 360-361), em “*Diferença, diversidade, diferenciação*”, argumenta que a

“experiência” é um **processo de significação** que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos “realidade”. Donde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a “verdade” mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado.

[...] **a experiência é o lugar da formação do sujeito.** [...] A atenção a esse ponto revela a experiência como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas. É essencial então enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis.

[...] Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não **modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas** (BRAH, 2006, p. 360-361, grifos meus).

Diante disto, durante toda a escrita não registro os nomes dos centros de ensinos, tampouco das pessoas, das instâncias técnico-administrativas, que se permitiram participar. No entanto, estas últimas foram nomeadas de acordo com sua vontade. Não tive influência na escolha de seus nomes por entender que há singularidades e subjetividades nas escolhas que fazem ao nomear-se. Em alguns relatos do caderno de campo não direciono nomes às pessoas, apenas localizo o lugar ocupado (professor/a, gestor/a, aluno/a etc.), pois as narrativas aqui situadas correspondem a conversas informais, observações minhas que não me permitiu saber como gostariam de ser nomeados/as. Estas nomeações dos/as sujeitos/as na pesquisa, portanto, são todas ficcionais. Desse modo, a identificação das pessoas que dialogam neste estudo, desde o começo de suas aparições, reiteram possibilidades de escolhas de reconhecimento.

Quanto aos/às estudantes que compõem este estudo, optei por destacar algumas das intersecções que o constituem, tais como raça, geração/idade, gênero, orientação sexual, lugar de moradia e classe, na compreensão de que

estes marcadores sociais visibilizam variações que modificam/possibilitam suas experiências sociais e o modo como constroem seus entendimentos sobre a temática abordada.

Sobre as escolhas dos seus nomes, também preciso pontuar que em alguns aspectos os/as sujeitos/as utilizaram estratégias parecidas, principalmente os/as estudantes quando adotaram nomes de desenhos animados, como, por exemplo, os nomes dos/as personagens dos “Jovens Titãs”, animação criada pelo *Cartoon Network*, que retrata o cotidiano de aventuras de salvar o mundo de cinco jovens – Ciborgue (que possui corpo cibernético e cabeça de humano), Ravena (uma garota estranha e sombria que usa uma capa que impede o aparecimento de seu corpo), Robin (personagem jovem do clássico Robin do Batman), Estelar (uma alienígena que não conhece muita coisa da terra e sempre aparece surpresa) e Mutano (um menino verde que se transforma em qualquer coisa) (vide figura 04).

Figura 04: Jovens Titãs, *Cartoon Network*



Fonte: <https://www.pinterest.cl/pin/189291990568080941/>

Descrição: Da esquerda para a direita: Estelar, Robin, Ciborgue, Mutano e Ravena.

Desse modo, as informações colocadas nestas linhas funcionam como um processo de identificação ao tentar aproximar os nossos conhecimentos sobre os sujeitos que falamos. Assim, a seguir, apresento seus nomes visualizando seus

lugares e um “dizer” que surgiu em diversos momentos dos nossos encontros e que foram importantes para mim.

Afrodite

“Eu sou assim, sem rumo”.

Estudante, negra, 16 anos, heterossexual, reside em povoado próximo.

Ciborgue

“Tem coisa que eu não entendo e gênero é uma delas”.

Estudante, branco, 16 anos, heterossexual, reside na sede do município.

Ravena

“Eu gosto de ser assim, causar”.

Estudante, branca, 16 anos, heterossexual, reside na sede do município.

Henrique

“Me perguntam se quero ser, eu digo que já sou”.

Estudante, branca, 15 anos, heterossexual reside na sede do município.

Pedro

“Eu comecei a entender, mas é difícil”.

Estudante, negro, 17 anos, heterossexual, reside na sede do município.

Heloísa

“Eu enfrento, eu não vou me calar”.

Estudante, negra, 17 anos, bissexual, reside na sede do município.

Renata

“Agora eu vi, te manca”.

Estudante, negra, 18 anos, heterossexual, reside na sede do município.

Genebra

“Não tenho paciência, isso me cansa”.

Estudante, não-negra, 16 anos, lésbica, reside na sede do município.

Estelar

“É tudo muito confuso”.

Estudante, negra, 18 anos, heterossexual, reside em povoado próximo.

Maravilhosa

“A gente fala é de gente, de nós”.

Estudante, branca, 18 anos, heterossexual, reside em povoado próximo.

Magneto

“Que a gente não se acomode”.

Estudante, negro, 19 anos, heterossexual, reside em povoado próximo.

Penélope

“Não me calarão, jamais”.

Estudante, branca, 18 anos, lésbica, reside na sede do município.

Kevinho

“É muito difícil, mexe com a gente, sei lá”.

Estudante, branco, 17 anos, heterossexual, reside na sede do município.

Katrina

“Depois de tirar a venda, não tem como não ver”.

Estudante, negra, 16 anos, heterossexual, reside em povoado próximo.

João

“Não sei por que estão aqui”.

Estudante, branco, 16 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Angel

“Torno-me o que quero”.

Estudante, negra, 17 anos, lésbica, residente na sede do município.

Jeferson

“Isso é uma frescura”.

Estudante, branco, 18 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Alegra

“Eu vou enfrentar mesmo”.

Estudante, negra, 19 anos, lésbica, residente em povoado próximo.

Jhonny

“Eu vou aprender e enfrentar”.

Estudante, branco, 15 anos, heterossexual, residente em povoado próximo.

Dandara

“Eu não tô nem aí, eu faço é barulho”.

Estudante, negra, 16 anos, lésbica, residente em povoado próximo.

Liz

“Eu faço é rir desse medo”.

Estudante, branca, 18 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Odara

“Que bom que eu vim”.

Estudante, negra, 15 anos, heterossexual, residente em povoado próximo.

Rosa

“Então, e o que é gênero?”.

Estudante, branca, 16 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Rei

“Somos poucos, mas somos bons”.

Estudante, branco, 16 anos, bissexual, residente na sede do município.

Fernando

“A gente não pode deixar passar”.

Estudante, negro, 18 anos, heterossexual, residente em povoado próximo.

Paula

“Eu sou isso, assim”.

Estudante, branca, 17 anos, lésbica, residente na sede do município.

Joana

“O tempo passa, isso vai passar”.

Estudante, negra, 19 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Ricardo

“Eu vim para aprender”.

Estudante, negro, 19 anos, heterossexual, residente em povoado próximo.

José

“A gente precisa saber amar”.

Estudante, branco, 16 anos, gay, residente na sede do município.

Vitória

“Eu estou aqui a disposição”.

Estudante, branca, 15 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Renato

“A violência se tornou comum”.

Estudante, branca, 16 anos, gay, residente em povoado próximo.

Janaína

“Não se sinta só”.

Estudante, negra, 19 anos, heterossexual, residente em povoado próximo.

Rebeca

“Só por causa de uma roupa”.

Estudante, branca, 15 anos, heterossexual, residente na sede do município.

Dante

“Não sei o primeiro e nem o último gay da minha família”.

Estudante, branco, 16 anos, gay, residente na sede do município.

2.1.6 O desenrolar das narrativas

A partir do meu diário de campo e do registro de situações vivenciadas, escutadas e observadas, vários são os acontecimentos que mobilizam minhas interpretações e análises. Nomeio esses acontecimentos de *momentos* demarcando a temporalidade dos recortes. Não apresento distinção entre esses momentos que ocorrem nos espaços da escola (pátio, corredor, salas de aula, cantina, entradas, saída), assim como entre os/as sujeitos/as que ocupam esses espaços. É preciso ressaltar que os espaços educacionais e seus cotidianos são múltiplos e diversos, por isso não tenho condições e nem a audácia de demarcá-

los ou de considerá-los como aspecto único e universal de entendimento/reconhecimento de suas diversidades.

Minha subjetividade se expõe neste processo de construção, reunindo minhas experiências e vivências como pesquisadora, à medida que escuto, registro e interpreto as narrativas de meus/minhas interlocutores/as. Assim, há intencionalidade nas análises das narrativas dos acontecimentos e experiências no uso de uma perspectiva teórica pós-estruturalista, que poderá ser corroborada ou refutada no contexto específico, contexto este que não posso perder de vista, já que não há o modo “universal” de se produzir enquanto sujeito/a.

As subseções que constituem o texto correspondem aos momentos de pausas nas seções para que as conexões e interligações sejam estabelecidas de maneira que possibilitem uma leitura e um direcionamento mais claro e objetivo dos acontecimentos narrados.

As chamadas que coloco antes de cada recorte temático do caderno de campo são expressões que julgo sintetizar as narrativas que expressam os acontecimentos. Desse modo, o texto construído e apresentado nas próximas páginas é um produto deste processo de construção.

3 OPERADORES ANALÍTICOS: as categorias em questão

3.1 O Gênero e a complexidade de sua análise

O gênero não deve nunca ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos (BUTLER, 2017, p. 242).

Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer (2001), no “*Dossiê sobre Gênero e Educação*”, da Revista Estudos Feministas, apresentam um panorama acerca das produções que envolvem as discussões da temática e como as modificações estabelecidas nas construções teóricas têm visibilizado as problematizações, transcendendo a personificação do “ser mulher”, apresentando algumas estratégias metodológicas dos/as educadores/as. Destacam, porém, que a multiplicidade de discussões nos diversos campos de inserção dos sujeitos não pode ser restringida a uma perspectiva de compreensão de gênero muito simplificadora, sendo necessário trabalharmos com a pluralidade de compreensões. Nesse sentido, as autoras chamam atenção para a diversidade de entendimentos da categoria gênero e como sua utilização analítica permite uma ampliação de foco para além da associação que, em geral é feita, a questões exclusivas de mulheres. Em outras palavras,

diversas questões e temáticas, com distintas perspectivas teóricas e enfoques metodológicos, vêm sendo priorizadas e assumidas por educadoras/es, trabalhadores/as culturais e intelectuais. Essas estudiosas e esses estudiosos estão, por sua vez, espalhados em diversos centros de pesquisa, universidades ou escolas, formam núcleos e grupos de estudos ou trabalham isoladamente, em várias regiões do País, e tentam estabelecer um diálogo com a teorização e a produção internacional da área. Seria preciso reconhecer, ainda, que, não apenas nestes espaços, mas também em escolas e centros comunitários, alguns docentes e estudantes questionam suas experiências e ensaiam práticas sob a ótica do gênero. Um processo, portanto, plural, polêmico e complexo, no qual práticas educativas e pedagógicas cotidianas incitam questões e problemas teóricos, ao mesmo tempo que

novas teorias e movimentos sociais provocam ou transformam as práticas pedagógicas (LOURO; MEYER, 2001, p. 513).

Para pesquisadoras deste campo de estudos, acrescentar para o rol de debates mais uma produção que apresenta a associação de gênero e educação/escola como categorias de análise, constitui-se um posicionamento político, ao levarmos em consideração os processos de relações político-socio-culturais que estamos vivenciando, especialmente no espaço da educação formal, a partir da reformulação do ensino médio. Utilizo no título os termos “trânsitos, fluxos e temporalidades” para constituir um posicionamento de movimento quanto à compreensão de gênero, destacando a constituição de sua performatividade, à medida que compreendo que a produção histórica do sujeito é discursiva e fluída em seu processo de subjetivação e reconhecimento.

Os estudos de gênero datam, aproximadamente, de 1960, em uma perspectiva mais inicial, e em 1980 ganham mais visibilidade no que se refere as teorias e produções. O aumento das pesquisas e estudos que envolvem a categoria é exponencial de acordo com o banco de teses e dissertações da CAPES (2018)²⁴. Porém, a representatividade do conhecimento/saber sobre gênero/sexualidade ainda é pequena no âmbito de uma escala hierárquica de saber/poder que focaliza privilegiadamente, outras referências temáticas de conhecimentos e pesquisas, localizando gênero/sexualidade como esferas secundárias, transversais ou até mesmo mero informativo *en passant*.

Joaquim Brasil Fontes (2008), na apresentação do dossiê “*Educação, gênero e sexualidade*”, da revista *Pró-posições* afirma que

a inclusão do debate sobre diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorreu, em meados dos anos 1970, em grande parte por pressão de grupos politicamente atuantes de feministas, de lésbicas e gays; assistimos, então, no plano internacional, à criação dos departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, à dos Estudos de Gênero e dos Estudos Gays e Lésbicos em universidades americanas: tratava-se, na origem, de criar alternativas e formas de resistência aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia que ainda hoje atuam de forma

²⁴ Informações conseguidas no relatório anual de produção CAPES e de levantamento bibliográfico na base de dados do Periódicos Capes com os descritores: “relações de gênero”, “gênero e sexualidade”.

profunda ou invisível nas mais democráticas das nossas sociedades. Dessa forma, temas de teor "transgressivo" – se nos permitem as aspas – penetraram discretamente, mas com insistência, no território rarefeito da pesquisa acadêmica, onde fincaram suas âncoras (FONTES, 2008, p. 13).

Operadores teórico-metodológicos que associam gênero a estudos exclusivamente sobre mulheres, distanciam-se, portanto, da complexidade enredada no gênero “como categoria de análise” que visibiliza e problematiza as relações de poder inerentes às relações sociais entre os sujeitos nas suas mais diversas configurações. Joan Scott (1995), em seu artigo “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”, apresenta gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [como] forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 85). Acrescenta, também, que quando os historiadores buscam “as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (p. 89).

Joan Scott (1995) em todo seu artigo chama a atenção dos/as leitores/as, em especial dos/as historiadores/as da época, sobre o processo de construção da categoria gênero, apresentando a fluidez e dinamicidade das elaborações que associam o termo a certas leituras naturalizadas, como as que conhecemos atualmente. A importância de problematizar e contextualizar a utilização do gênero como categoria útil de análise é evidente em todos os exemplos que traz para o artigo. Para a autora,

o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Ainda nesta perspectiva, as contribuições de Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014), em “*Feminismo e política*”, reforçam a minha compreensão desse processo de constituição política da categoria gênero apresentado por Scott

(1995) ao afirmarem que “as relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres. O gênero é, assim, um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 08). Talvez esta seja uma das justificativas acionadas para combater de forma enfática os discursos que possibilitam o entendimento de gênero de um modo mais amplo e plural em um espectro diversificado, especialmente como construção social, histórica e temporal das estruturas que ordenam e fixam, de certo modo, as relações de poder, traduzindo-as em interpretações naturalizadas.

Judith Butler (2015), em “*Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*”, problematiza a naturalização da estrutura discursiva do par sexo/gênero, apresentando-a como instrumento de análise das relações de poder entre os sujeitos que são entendidos como portadores de uma natureza orgânica, significada por vetores culturais. Refletindo-se sobre o uso da categoria analítica gênero, problematizando-a, torna-se difícil não desvelar os complexos processos históricos/políticos/sociais que constituem os sujeitos/as generificados, cuja constituição não é restrita à existência de uma substância essencial, originária, natural, mas a uma constituição que pode ser problematizada e desconstruída. Assim,

o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a aparência de substância é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença (BUTLER, 2015, p. 242-243).

Desta forma, quando utilizo a categoria gênero analiticamente reitero meu posicionamento político à medida que problematizo sua associação vinculada, exclusivamente, à categoria “mulher”. Demarco, assim, ao afirmar que o ato de nomear sujeitos/as a partir de um recorte binário de gênero – como é frequente se observar em certos trabalhos descritivos – não é equivalente ao procedimento mais complexo dos estudos de gênero. É que a maneira pela qual se conduz os diferentes enunciados nessa perspectiva analítica, induz, necessariamente, ao questionamento discursivo das estruturas de poder e suas dinâmicas históricas para compreendê-las e ou problematizá-las, ao invés de naturalizar os elementos constituintes de uma estrutura binária que nos apresenta leituras, na maioria das vezes, em uma perspectiva que desconsidera esta complexidade e que se aproxima muito mais de uma leitura funcional estruturalista de entendimento das relações de gênero.

Teresa de Lauretis (1994), em *“A tecnologia do gênero”*, direciona a análise discursiva de gênero para além da compreensão demarcadora de diferença sexual. Para Lauretis (1994), reduzir o entendimento de gênero a esfera exclusivamente da diferença biológica/sexual entre homens e mulheres, dificulta o entendimento das diferenças entre as mulheres e nas mulheres. Assim, as limitações expressas pela associação de gênero a diferenças sexuais só poderão ser superadas, ao entender gênero como uma tecnologia. Desse modo,

[...] conceber o sujeito social e as relações da subjetividade com a sociabilidade de uma forma: um sujeito constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito “engendrado” não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido. [...] [Para isso] necessitamos de um conceito de gênero que não esteja tão preso à diferença sexual a ponto de virtualmente se confundir com ela, fazendo com que, por um lado, o gênero seja considerado uma derivação direta da diferença sexual e, por outro, o gênero possa ser incluído na diferença sexual como um efeito de linguagem ou como puro imaginário – não relacionado ao real. Tal dificuldade, ou seja, a imbricação de gênero e diferença(s) sexual(ais), precisa ser desfeita e desconstruída (LAURETIS, 1994, p. 208).

Judith Butler (2014), em “*regulações de gênero*”, argumenta ao se referir aos discursos de Simone de Beauvoir que “um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção” (p. 254).

Assim, segundo Butler (2014, p. 253-254),

[...] gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. De fato, pode ser que o próprio aparato que pretende estabelecer a norma também possa solapar esse estabelecimento, que esse estabelecimento fosse como que incompleto na sua definição.

As inquietudes que, para mim, surgiram no transcorrer do processo de investigação na produção da dissertação de mestrado, transcenderam a fronteira demarcada de um componente curricular para além do ensino da Educação Física, ampliando as possibilidades de compreensão das discussões sobre produções de gênero, vinculadas desde então à perspectiva analítica de Judith Butler (2004; 2015). A autora compreende que essa produção de gênero ocorre em processo de constantes idas e vindas, sem uma fixação em estruturas predeterminadas. Ocorre em fluidez infinita, pois o gênero não se faz sozinho está sempre se construindo (fazendo) com e para o outro, mesmo que esse outro seja em algum tempo “imaginado”. Pode-se perceber isto no ambiente escolar.

Butler (2004), em “*Deshacer el género*”, argumenta que “considerar o gênero como um modo de fazer, uma atividade incessantemente performada, em parte, sem conhecê-lo e sem sua própria vontade, não implica que seja uma atividade automática ou mecânica. Pelo contrário, é uma prática de improvisação em um cenário construtivo²⁵” (p. 13, tradução minha). Assim, o gênero é produzido em e com relação a um outro. Desse modo,

o que é chamado de gênero "próprio" às vezes pode parecer algo que alguém cria ou que, de fato, pertence a ele. Mas os termos que compõem o gênero em si são, desde o início, fora do self, além de si mesmo, em uma sociabilidade que não tem um autor único (e que desafia radicalmente a própria noção de autoria)²⁶ (BUTLER, 2004, p. 13-14, tradução minha).

Pensar o gênero como operador analítico permite questionar as cristalizações estabelecidas durante o processo de socialização dos sujeitos, evidenciando as relações de poder que direcionam o que é dito como “normalidade” e modelo a ser buscado e seguido.

3.2 A escola como campo de batalha discursiva: produção do currículo e diversidade.

A educação, entendida como um lócus privilegiado de apreensão dos direitos, bem como um instrumento fundamental de acesso a eles, é um campo propício para uma análise sobre as políticas públicas favoráveis à igualdade e, em particular, à igualdade de gênero (Cláudia VIANNA; Sandra UNBEHAUM, 2007, p. 197).

²⁵ Considerar al género como una forma de hacer, una actividadincesante performada, en parte, sinsaberlo y sinlapropiavoluntad, no implica quesea una actividad automática o mecánica. Por el contrario, es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo (BUTLER, 2004, p. 13).

²⁶ Lo que se llama mí «propio» género quizá aparece en ocasiones como algo que uno mismo crea o que, efectivamente, le pertenece. Pero los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor (y que impugna radicalmente la propia noción de autoría) (BUTLER, 2004, p. 13-14).

Demerval Saviani (2013), em *“História das ideias pedagógicas no Brasil”*, traz uma organização cronológica, evidenciando, segundo sua lógica temporal, “a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais (p. 1-2). Diante disto, ao falar sobre as políticas educacionais, centra-se nos entendimentos que envolvem as escolhas que serão pensadas e defendidas durante todo o processo de formação, assim a escola seria a materialização das “essências” de um/a cidadão/ã pensadas a partir de um pequeno grupo. Nesse sentido, ao comentar a escola como um espaço de disputa, ressalta que as construções curriculares são instrumentos de poder que moldam esses/as sujeitos/as. Ao mesmo tempo que faz a diferenciação entre ideias educacionais e ideias pedagógicas que são operacionalizadas no texto. Para o autor, então:

Ideias educacionais [são] as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo [...].

Ideias pedagógicas [são] as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2013, p. 06, grifos meus).

Saviani (2013) em seu apanhado histórico realizado em uma perspectiva materialista histórico-dialética, apresenta visões gerais a partir dos marcos regulatórios da educação brasileira, oferecendo um panorama de 1549 a 2001 que nos permite vislumbrar os “caminhos percorridos” por nosso sistema educacional, até ser o que percebemos hoje. Em 2016, Saviani, em *“Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional”*, também faz exercício similar ao apresentar a vinculação econômica capitalista nas ações de estruturação educacional a partir das diretrizes, evidenciando os governo Lula e Dilma nessas análises, as quais problematizam a massificação neoliberal na educação com redução de seus investimentos.

A partir das contribuições de Saviani (2013; 2016) é possível perceber o interesse político estatal direto nas intervenções educacionais no Brasil. Desse modo, o processo de educação formal apresenta normativas que direcionam as compreensões que serão defendidas durante o ciclo de formação do/a aluno/a. Alguns/mas autores/as²⁷ comentam que o currículo é o elemento estrutural desse direcionamento, em uma espécie de esteio referencial de análise do processo educacional.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2005), em “*O pensamento curricular no Brasil*”, apresentam como marcação temporal uma virada teórica nos entendimentos sobre os estudos do currículo, pontuando que da década de 1920 à de 1980 o predomínio dos entendimentos sobre o currículo era respaldado por “transferência instrumental [...] centradas na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista” (p. 13). A partir da década de 1980, momento de redemocratização, o pensamento marxista é preponderante. A ampliação da diversidade de entendimentos era “subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico” (p 14). Com efeito,

no início dos anos 1990, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder [...]. As proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político (LOPES; MACEDO, 2005, p. 14).

Tomaz Tadeu da Silva, (2015), em “*documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*”, aborda essas concepções curriculares e visibiliza as modificações vivenciadas no processo de escolarização a partir do que se entende como currículo (teorias do currículo). Para o autor, o currículo corresponde a um instrumento de poder que pode ser percebido de maneira direta a partir das organizações dos conteúdos, mas, também, pode ser visto de

²⁷ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (2005); OLIVEIRA, Inês Barbosa (2004); SKLIAR, Carlos (2005); DUSSEL, Inés (2005); CANEM, Ana (2005).

modo indireto quando focaliza um currículo “oculto”, o qual seria consolidado pelas visões de mundo de governantes, professores/as e gestores/as que constituem os espaços da escola.

É curioso perceber neste cenário que

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. [...] Currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. [...]. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. [...] estão situadas num campo social. [...] estão no centro de um território contestado (SILVA, 2015, p.15-16).

Desse modo, o currículo é percebido como artefato que apresenta maleabilidades, as quais são direcionadas a partir do que se espera que ele seja. Silva (2015) diz que o currículo é o que se faz dele. Pensando dessa forma, as investidas lançadas na proposição de currículos do sistema educacional brasileiro recaem em uma conformidade hegemônica, universal e homogênea da representatividade heteronormativa das relações entre os/as sujeitos/as.

Richard Miskolci (2016), em seu livro *“Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças”*, traz como proposta a utilização dos pensamentos dos estudos queer para reconhecer a educação pela diferença e não, somente, pela diversidade. Para o autor,

[...] o termo diversidade é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo diferença é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é cada um no seu quadrado, uma perspectiva que compreende o outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos

misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (MISCOLKI, 2016, p. 15-16).

Como veremos a seguir o embate discursivo construído em torno da diretrizes organizacionais do processo educacional para extirpar os debates de gênero na escola é um dos elementos que nos possibilitam questionar as conjecturas que enclausuram o reconhecimento das diferenças em detrimento à homogeneização neutralizante da heteronormatividade.

3.3 Leis, normas e diretrizes educacionais: discursos normativos do gênero

“A educação faz parte dos processos de reprodução social e é o meio pelo qual se renova a sociedade nos seus processos de socialização ao lado da família” (Hildete Pereira de MELO, 2010).

As discussões de gênero/sexualidade²⁸ no cotidiano escolar são pontos constantes nas reformulações de leis e diretrizes educacionais, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, como é possível observar nas atualizações mais recentes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A temática inicialmente adentrou aos bancos escolares como educação sexual desde a década de 1970 para, posteriormente, em 1997²⁹, ser concebida como tema transversal “orientação sexual”, embora em um viés produzido pelos discursos médicos, nos PCN, como vemos no trecho abaixo:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde

²⁸ Apresento como não excludentes as possibilidades de gênero e de sexualidade, já que não as concebo como construtos dissociados, pois não há como discutir sexualidade sem falar de gênero e vice-versa.

²⁹ Vide volume 10 – Temas Transversais: Orientação Sexual – dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos (BRASIL, 1997, p. 78).

O texto da justificativa no PCN orientação sexual se sustenta nos discursos preventivos de doenças sexualmente transmissíveis e do processo de gestação indesejada, alocando a escola como espaço “privilegiado” para estas discussões devido ao tempo de permanência prolongado:

Reconhecem-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da Aids, as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola constitui-se em local privilegiado para a abordagem da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, não podendo se omitir diante da relevância dessas questões (BRASIL, 1998, p. 293).

A implantação da temática, mesmo que em caráter transversal e esporádico, estava alinhada com as ações dos movimentos sociais, especialmente do movimento feminista, quanto a emancipação das práticas sexuais e luta por direitos reprodutivos, por exemplo.

Miguel G. Arroyo (2013), em *“Currículo: território em disputa”*, comenta que os avanços conseguidos pelos movimentos sociais e as pressões derivadas destes possibilitam a implementação de ações e estratégias que acrescentam/adicionam ao “território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memória, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” (ARROYO, 2013, p. 11).

Helena Altmann (2001), em seu artigo sobre *“Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais”*, destaca o avanço conseguido com a

implementação da temática via diretrizes, mas pontua que a concepção de sexualidade apresentada e difundida se caracteriza como intervenção de saúde pública direcionada para os métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis e que, muitas vezes, naturaliza os discursos como dados (substâncias naturais, que sempre existiram) e não como construções marcadas por relações de poder que direcionam e delimitam comportamentos que serão tidos como “normais”.

Para Richard Miskolci (2016), é preciso

[...] tentar superar a ideia de uma educação sexual pensada como orientação, que acabava resultando em uma normalização das identidades e das práticas. Orientar frequentemente se confunde com direcionar o desejo, induzi-lo e, talvez, até mesmo criá-lo segundo os interesses de uma época e sociedade (MISKOLCI, 2016, p. 19).

Em 2004, o governo Federal lançou o programa Brasil sem homofobia, através da Secretaria de Direitos Humanos do governo Lula (gestão 2003-2006), cujo objetivo consistia em “promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação” (BRASIL, 2004, p. 21). Dentre seu programa de ações, a diretriz V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual, enfatiza como ação central “elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22). A partir deste programa surgem mais dois relacionados a educação, Programa gênero e diversidade na escola (GDE) e Programa Escola sem Homofobia, este último sendo alvo de inúmeras ações que o descreviam como “kitgay”, desmerecendo seu real objetivo.

Em 2006, o GDE tem suas atividades iniciadas em uma experiência piloto com seis municípios, cujo objetivo era

contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões,

tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela (BRASIL, 2004, p. 09-10)

A proposta piloto foi bem recebida e exitosa, sendo ampliado em 2008 para 20 universidades. Em 2009, mais 09 instituições aderiram ao programa. Ao final de 2012, 38 universidades foram contempladas com formações na categoria aperfeiçoamento e/ou especialização, conforme Sérgio Carrara et. al. (2017), em “*Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*”. Segundo Hildete Pereira de Melo (2010), em “*Mulheres, educação, ciência e políticas públicas*”, “o GDE é o programa de formação continuada com a maior oferta para os/as professores/as da Educação Básica no âmbito da Rede de Formação para a Diversidade da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização” (p. 145).

O programa de formação com certeza foi uma ação extremamente importante da articulação sociedade civil e Estado. Assim, de acordo com o documento,

não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2009).

Alinhada a essa postura, o projeto Escola sem Homofobia é pensado diretamente para os alunos da educação básica com uma proposta de intervenção no dia-a-dia na escola, fechando assim o ciclo de compreensão sobre diversidade e combate à homofobia. O projeto tinha como intenção

contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar (BRASIL, 2015, p. 09).

Porém, por pressões políticas conservadoras, a impressão e distribuição dos Kits foram suspensas em 2011, já no Governo Dilma Rousseff (2011-2014). Nesse período, o projeto ficou conhecido pejorativamente como *kitgay* e era apresentado pelas pessoas contrárias as propostas do projeto, como instrumento de “estimulação” da homossexualidade e da promiscuidade.

O enfrentamento efetivado durante os debates sobre a distribuição nas escolas de cadernos educativos em combate a discriminação e homofobia na escola, era apenas a ponta do iceberg de tudo que estava por vir em relação ao processo de inclusão desses debates na escola. Assim, iniciava-se a caça às “bruxas”, cuja meta discursiva *seria* a preservação da moral e dos bons costumes.

Em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005/2014 intensificou as discussões sobre as relações de gênero e sexualidades no cotidiano escolar, demonstrando uma marcação polarizada. De um lado, a redução da problemática às discussões de mudança de comportamento em um processo de “desvirtuação” de conduta e, de outro, a problematização das naturalizações constituídas e reproduzidas no cotidiano escolar, colocando em evidência as diversidades possíveis entre sujeitos não enquadrados nos discursos heteronormativos³⁰.

³⁰ A heteronormatividade pode ser compreendida como um regime político-discursivo historicamente situado, pelo qual os sujeitos são engendrados com base em normas que estabelecem gêneros e identidades sexuais binárias – masculino/feminino; heterossexual/homossexual; dentre outras – e segundo as quais o gênero masculino é universalizado e hierarquizado como superior, ao passo que a relação heterossexual é construída como modelo para as relações entre os gêneros. Tal regime buscaria produzir uma coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (BUTLER, 2015).

Os polos expressos no debate quanto à permanência ou a retirada da menção sobre gênero/sexualidade nos documentos e normativas oficiais desencadeou o processo de restrição da utilização dos termos *Identidade de gênero* e *sexualidade*. A modificação da escrita do artigo 2º, inciso III, que diz respeito às diretrizes do PNE e da estratégia 3.13 da meta 3³¹, a partir das ações de agentes político-partidários, coloca em evidência os discursos em contraponto às experiências daqueles sujeitos que são chamados a se encaixarem no termo diversidades.

O inciso III, do artigo 2º trazia em sua normativa diretiva a informação de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (PNE, 2012, p. 01). Porém, no texto definitivo da lei, o inciso apresenta “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de **todas** as formas de discriminação” (PNE, 2014, p.01, grifo meu) a não nomeação de *gênero e orientação sexual* e das outras marcações da diferença constitui um processo de apagamento das interseccionalidades constituintes dos/as sujeitos/as presentes nos espaços educacionais formais, sendo aglutinadas no bojo do termo “todas”.

O texto da estratégia 3.12, em 2012, estava expresso nos seguintes termos: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (PNE, 2012, p. 16). Em 2014, período de aprovação do PNE, a estratégia já se apresenta sem a menção *orientação sexual ou identidade de gênero*: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (PNE, 2014, p. 18). Embora os termos tenham sido suprimidos, a abrangência dada pela utilização “*motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação*” possibilita a inclusão das abordagens sobre gênero e sexualidade no cotidiano da escola, mesmo que não se expresse veementemente no texto.

³¹ Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (PNE, 2014, p.15).

É importante perceber que ao tornar a ação generalizada, os debates sobre gênero são colocados em segundo plano, pois dentro das elaborações de possibilidades de intervenção as problematizações que envolvem as relações sociais de gênero e seus elementos relacionais constituintes de poder, ocasionam descontinuidade que não são permitidas, pois desestabilizam os referenciais de natureza, especialmente ao se desvincular da dicotomia natureza/cultura.

Diante disto, o espaço constituído para as discussões de gênero/sexualidade na escola, demarcado minimamente no PNE como referência, deve ser garantido nos Planos Estaduais e Municipais de Educação pelos órgãos competentes, o que, de certo modo, possibilita ações de informações e desnaturalizações sobre a importância da temática no cotidiano escolar. Esta possibilidade permite, por exemplo, que os livros didáticos apresentem conteúdos desta temática, o que tem ocorrido, especialmente, com os materiais dos componentes curriculares da Sociologia e da Filosofia.

Em 2015, durante o segundo mandato de Dilma (2015-2016), foram iniciados, efetivamente, os debates sobre uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurando-se uma rede de participações democráticas que envolveu vários setores da sociedade com o objetivo de discutir e ampliar as compreensões curriculares de ensino na educação básica. Em abril de 2017, já no governo pós-golpe de Michel Temer (2016-2018), foi apresentada a versão final da BNCC. Porém, direcionada apenas ao ensino infantil e fundamental, divergindo das discussões estabelecidas durante o processo de construção e elaboração coletiva, a qual chega a sua versão definitiva sem os temas transversais e as possibilidades/“permissões” dos debates de gênero e sexualidade na escola. Já em dezembro de 2017 é promulgada a versão final do Ensino Médio sem qualquer menção de teor sobre gênero e sexualidade.

Nesse íterim de produções normativas e regulatórias do processo educacional formal, é possível destacar o apagamento das discussões de gênero/sexualidade, na medida em que se impede a utilização e expressão de tais termos nos documentos oficiais. Os discursos que materializam o currículo escolar e as demandas que serão expressas em seu cotidiano constroem uma percepção de gênero, que tem sido chamada de ideologia de gênero para diminuir ou distorcer a perspectiva da complexidade vinculada à utilização do

Gênero enquanto categoria analítica. Destaca-se, aqui, a problematização da conformação de corpos no âmbito da norma heterossexual, como evidenciado no processo de debate sobre as novas diretrizes de ensino (PNE e BNCC), o que implica em ampliar na escola um campo de tensões e confrontos acirrados.

Marília Milhomem Moscoso Maia (2017), em sua dissertação de mestrado, “*Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais (RCNEI E BNCC)*”, aborda os enunciados constitutivos das normativas nacionais, analisando como estas engendram os/as sujeitos/as nos espaços educacionais, evidenciando uma governabilidade dos corpos que compõem estes espaços. Acrescenta, assim, neste rol de debates, o posicionamento político categórico contra o retrocesso que se consolida na retirada desta temática nas Diretrizes Curriculares.

Como argumenta Michel Foucault em “*Vigiar e punir*” (2014, p. 31), o “poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Desse modo, silenciamentos e invisibilidades dos textos oficiais acima mencionados, são ampliados para que não haja uma materialização das discussões sobre gênero/sexualidade, problematizando os processos de subjetivação e práticas enraizadas por discursos heteronormativos. Observa-se, então, que

nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos (ARROYO, 2013, p. 12).

A cruzada desenvolvida para impedir que as discussões sobre gênero/sexualidade ocorram nos espaços escolares encontra hodiernamente uma investidura intensa, especialmente após as eleições presidenciais de 2018.

Em 2019, no atual governo de Bolsonaro (2019-2022), o desmonte dos avanços educacionais em diversidade são mais extensivos, sendo concretizado com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Tal secretária era responsável por contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, desarticulando as atividades de combate a homofobia, à igualdade de gênero e à diversidade sexual em âmbito educacional.

Assim, a limitação institucional com a extinção da SECADI/MEC compromete a

articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização (BRASIL, 2019).

No contexto político atual, a educação para a diversidade tem sido a todo momento bombardeada com provocações que desmerecem suas ações educacionais, no sentido de negar qualquer possibilidade de enfrentamento sobre os temas que envolvem experiências LGBTQI+ e de gênero. Desse modo, as prerrogativas de políticas públicas educacionais para a universalização de acesso e permanência são reduzidas ou até mesmo eliminadas, pois

a elaboração de políticas públicas criadas a partir do reconhecimento da diversidade, tem o objetivo de possibilitar a inclusão de segmentos da população que precisam de atendimento a suas especificidades educacionais, mostra-se como avanço democrático que possibilita alcançar mais justiça

social ao promover a equidade. Educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos (BRASIL, 2019).

Lembrando a compreensão problematizadora de diversidade de Miskolci (2016) que apresentei no início desta seção e associando-a ao atual contexto político, é possível evidenciar que as ações desenvolvidas inicialmente nos governos Lula e Dilma favoreceram o reconhecimento do/a Outro/a, mas no sentido de tolerar a sua presença, ou seja, reconhecer que existe e que é preciso visibilizar, mas não houve uma mudança paradigmática na compreensão dos currículos e das ações na escola. O processo de construção pedagógica ainda está envolto em uma perspectiva discursiva próxima de conteúdos do liberalismo, da promoção da *igualdade* e não da valorização da *diferença*.

Visualizar, enquanto professora, o nosso cenário político e as vivências na escola, permite-me compreender que, embora haja uma investitura de “enclausuramento” sobre gênero e sexualidade na educação, o dia-a-dia da escola possibilita outro entendimento, ao evidenciarmos as relações entre sujeitos que se constituem no espaço educacional, como veremos a seguir.

4 ABRINDO MEU CADERNO DE CAMPO: registro das narrativas e análises

As vivências experienciadas no cotidiano da escola, em geral, reiteram, deslocam e atualizam discursos que materializam corpos em regime heteronormativo. Estes, por sua vez, são geralmente percebidos como corpos de homens ou corpos de mulheres, em perspectiva naturalizada, como corpos sexuados. São, desse modo, configurados e reconhecidos pelas demarcações dos espaços que deverão ser ocupados ou não por esses/as sujeitos/as. Guacira Lopes Louro (2014), em “*Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*”, afirma que a escola ao estabelecer espaços que serão ocupados, delimita as possibilidades de ação dos/as sujeitos/as e localiza o que cada um pode ou não fazer, construindo, assim, restrições e interpretações acerca dos comportamentos realizados por eles/as.

Graziela Perosa (2006, p. 111), em seu artigo “*A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas*”, também argumenta que

a escola não pode ser desprezada como uma instância de socialização decisiva nos processos de diferenciação social, na medida em que contribuem para a interiorização de disposições psicológicas, morais e intelectuais específicas, sobre as quais se estruturam uma determinada maneira de se ver no mundo que orienta os investimentos no espaço de relações sociais.

Nesse sentido, tomando como pressuposto basilar a proposição de Lauretis (1994), compreendo a escola como uma tecnologia de gênero, pois, segundo a autora, o gênero, como “representação e como auto representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (LAURETIS, 1994, p. 208). Seguindo esta compreensão, a escola é concebida como uma instituição discursiva de produção e reificação de conceitos e normas, cujos discursos e as ações sociais constituintes do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio da experiência, produzem e engendram corpos e subjetividades.

No decorrer do processo de observação e análises dessas vivências, abro meu Caderno de Campo e focalizo este registro, que sintoniza com o que descrevi até aqui:

*As meninas estavam próximas à quadra, os meninos um pouco mais distantes, no entanto os sorrisos e olhares eram percebidos por quem passava. Chega Afrodite com seu jeito alegre e contagiante, sorrindo para todos os grupos, abraços e beijos felizes nas meninas, para os meninos apenas um oi distante com o aceno da mão. Pensei em todo o contexto que aquela ação envolvia. Então perguntei a ela quando se aproximou de mim: “por que não abraçou os meninos?” – ela parou, pensou, suspirou e me disse: “**foi no automático, professora!**” Sorriu e sentou com as meninas para conversarem (Caderno de campo, 2017, abril, grifo meu).*

Afrodite³² ao me responder “foi no automático” me fez problematizar algumas situações que vão se cristalizando em nosso cotidiano. Como já pontuado por Guacira Louro (2013), à medida que se cria punições e sanções às demonstrações de carinhos e afetos entre as meninas e o distanciamento entre os meninos, materializa-se reiteradamente este lugar, no qual a heterossexualidade é reconhecida como prática eminente entre essas/es sujeitas/os e o grupo oposto. O fato da interpelação **ter sido** realizada por mim para Afrodite, por um momento, a fez perceber a ação realizada, a qual em seguida justificou com o termo “automático”, o que sugere uma **reação** espontânea no âmbito de **atualização de uma resposta normativamente constituída**, que, por sua vez, induz à constatação de que a demonstração de carinho com afagos e beijos nas meninas seria “normal”, enquanto, em relação aos meninos, designados como sendo do “sexo oposto” (homens e mulheres), enquadrar-se-ia no desejo sexual/erotização dos afetos.

³² Nome adotado pela aluna para preservar sua identidade.

Judith Butler (1997), em “*linguaje, poder e identidad*”, ao discutir sobre o processo de fala e suas relações com o contexto dos enunciados, afirma que “o momento em um ritual é uma historicidade condensada: excede-se ao passado e ao futuro, é um efeito de invocações prévias e futuras que ao mesmo tempo constituem e escapam à enunciação”³³ (BUTLER, 1997, p. 19, tradução minha). Por esse ângulo, reitero a invocação prévia de Afrodite no sentido de não despertar nas pessoas que estavam ali, interpretações maldosas sobre sua conduta, caso cumprimentasse os meninos afetuosamente como fez com as meninas. Por isso, distanciou-se com o “*oi*”, na tentativa de impedir a “erotização/sexualização” de seu ato. Acerca disto, Butler aponta que

o ato que o corpo realiza ao falar nunca se compreende completamente; o corpo é o ponto cego da fala, aquele que atua em excesso com respeito ao que se diz, embora também em e através do que se diz. O fato que o ato se redobra em um momento da fala: existe o que se diz, mas existe também um modo de dizer que o “instrumento” corporal da enunciação realiza (BUTLER, 1997, p. 30, tradução minha)³⁴.

Desse modo, embora Afrodite, talvez, compreendesse a não intencionalidade do distanciamento, retoma, em sua memória, um momento constituinte da possibilidade de surgirem comentários ofensivos que poderiam existir a partir de uma aproximação mais afetiva. Estes são resgatados do rol de condutas normativamente estabelecidas na escola, determinando que “*na aproximação de meninos e meninas precisa se estar bem atento/a*” – frase que ouvi de uma professora de Geografia em nossa conversa no pátio – (caderno de campo, 2017).

Assim, esse cuidado demonstrado por Afrodite não só se remete às construções discursivas sobre o modo de ser sujeito de gênero, como envolve

³³ “El “momento” en un ritual es una historicidad condensada: se excede a sí mismo hacia el pasado y hacia el futuro, es un efecto de invocaciones previas y futuras que al mismo tiempo constituyen y escapan a la enunciación.

³⁴ El acto que el cuerpo realiza al hablar nunca se comprende completamente; el cuerpo es el punto ciego del habla, aquel que actúa en exceso con respecto a lo que se dice, aunque actúa también en y a través de lo que se dice. El hecho de que el acto se redobla en el momento del habla: existe lo que se dice, pero existe también un modo de decir que el “instrumento” corporal de la enunciación realizada (BUTLER, 1997, p. 30).

muitos outros sentidos, tais como, estar no espaço da escola, ser atenta às regulações estabelecidas, justificar-se evasivamente para ocultar intenções silenciosamente preservadas. Um simples gesto, muitas significações. Porém, é da problematização quanto às relações de gênero que se trata e desta no ambiente da Escola.

Envolvida nesta problemática, questiono: como essas marcações e representações engendram e delimitam performatividades, corporalidades/corporeidades dos/as sujeitos/as que fazem parte do cotidiano escolar? Quais/Como as subjetividades e experiências são construídas, reformuladas, atualizadas e deslocadas nesse processo de “reconhecimento” de si? Em que medida as representações de gênero difundidas e circulantes no cotidiano escolar por/pela professores/as, alunos/as e gestores/as excluem e tornam os sujeitos desviantes e abjetos a partir de uma norma compartilhada? Existem ações subversivas e de que forma são acionadas no decorrer dessa produção? De que forma esse processo silencia os chamados desviantes? Quais dizeres são autorizados quando se propõe discussões de gênero? Quem são os agentes fomentadores das discussões de gênero no cotidiano escolar? Como os agentes e atores/atrizes que vivenciam a escola significam discutir gênero?

No contexto destas indagações, encontram-se algumas outras questões básicas: Afinal, discussões sobre gênero no cotidiano escolar estão sendo permitidas? Se não, quais os entraves e /ou limitações para este debate? A formação de professores/as nesse sistema escolar facilita ou dificulta os debates? Em que sentidos?

Durante todo o processo de escrita tento acionar estas questões nas análises por entender que a complexidade dos estudos de gênero nos possibilita ir além de formulações fixas e restritas próprias de uma compreensão estruturalista. Nesta perspectiva, a estrutura não é questionada, os/as sujeitos/as *homem* e *mulher* são percebidos como opostos e complementares em um sistema binário que se repõe a questão da diferença entre cultura e natureza, sendo a mulher o Outro e/ou invisível da espécie humana. Desse modo, ao me aproximar dos entendimentos pós-estruturalistas, permite-me avançar em problematizações sem a necessidade de dar respostas precisas e/ou verdadeiras.

Metamorfoses

*São sete horas da manhã, a sirene ensurdecadora para adentrar a sala de aula ainda não bateu. Estou no pátio, sentada no banco que fica em direção ao portão de entrada. Os/as estudantes chegam aos montes, o barulho, as risadas, os gritos, marcam essa chegada. Todos/as estão fardados/as, parecem iguais em um primeiro momento, aos poucos percebo as diferenças nos corpos: um brinco, uma cor de batom, um corte de cabelo, a cor do tênis, o estilo da bolsa. Chega Ravena, cabelo curto, quase um moicano, em tons lilás e azuis, lábios escuros com um batom quase preto, olhar firme e postura imponente. O diretor aparece de relance ao ir para a cantina, olha pra ela, balança a cabeça em um sinal negativo, rapidamente Ravena sorri e senta ao meu lado. **“O que a senhora achou?”** – pergunta. Respondo com um sorriso e digo que ficou legal. Ela se levanta e vai pra sala aparentemente feliz. O diretor se aproxima e diz: **“como ela está diferente, nem parece mais aquela menina delicada do ano passado”**, demonstrando um olhar triste e preocupado. Fico em silêncio e saio, a sirene bateu, é hora da aula (caderno de campo 1, 2018, fevereiro, grifo meu).*

A pergunta que Ravena fez para mim “o que a senhora achou?”, leva-me a pensar sobre reconhecimento entre sujeitos, sobre representatividade. Nesse momento, sou levada a conjecturar quais as temporalidades construídas nos processos de autoimagem, à medida que apresento uma divergência de aparência física em relação aos/às demais professores/as da escola. A presença de tatuagens, piercings e modificações nos cortes de cabelo que para mim são comuns. Para Ravena, isto corresponde a chaves de reconhecimento e

proximidade em um aspecto mais amplo. A legitimação da ação vivenciada em seu corpo, foi a mim (sua professora) delegada.

A legitimidade solicitada a mim por Ravena é perceptível em um contexto no qual a marcação da homogeneidade é constante. A escola, como instituição de poder, engendra os corpos direcionando-os a docilidade e à disciplina. A norma de comportamento difundida estabelece o controle. Porém, minha existência subversiva da representação de professora permite que sujeitos/as como Ravena se reconheçam e se sintam representados/as na diferença. Talvez por isso tenha ouvido de uma outra aluna: “*a senhora é uma professora que quebra tabus!*”, no início do ano passado (2017), em referências às minhas tatuagens e piercings.

O termo *tabu* acionado pela minha aluna se referia ao fato de que, sendo professora, apresento-me de modo mais próximo a um discurso estereotipado que associa o uso de tatuagem e piercing à uma conduta negativa, associada ao comportamento de *vagabundagem*, como ela me disse quando perguntei-lhe “por que?”

Ao mesmo tempo, sou acionada para o reconhecimento de outro posicionamento, a partir da fala do gestor “*como ela está diferente, nem parece mais aquela menina delicada do ano passado*”. A preocupação expressa pela observação realizada demonstra um ar de desapontamento, direciona-me ao processo de produção de gênero em referência à regulação heteronormativa. Os termos *diferente*, *menina* e *delicada* demarcam as expectativas geradas para Ravena pelo gestor, que, ao perceber que esta não corresponde ao esperado para uma “menina”, aloca-a em um espaço de desaprovação. Sobre esta vertente, Louro assevera que

as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2013, p. 09).

As marcações cristalizadas nesse processo de reconhecimento de si evidenciam os dilemas postos aos sujeitos quando se faz referência à

masculinidade e à feminilidade dominantes. Assim, a inteligibilidade de gênero normativa “requer” a conformação restrita e singular de sexo/gênero/desejo/prática sexual, pois as fronteiras analíticas de gênero já são construídas no âmbito da heteronormatividade (BUTLER, 2015).

Juciana Oliveira Sampaio (2015), em sua tese “*Do glamour à política: Janaína Dutra em meandros heteronormativos*”, permite compreender o processo de produção e materialização de corpos ao dizer que

a formação do sujeito passará inevitavelmente pelo crivo da heteronormatividade, seja pela identificação ou pela rejeição. A abjeção diz respeito àqueles seres considerados inaceitáveis por códigos de inteligibilidade ao ponto de não serem nem mesmo considerados sujeitos, pois estariam localizados em zonas inabitáveis de vida e tidos como “corpos que não importam”. No entanto, a ideia de seres abjetos é necessária para definir o domínio do sujeito. Esses corpos existem e sinalizam algo que permanece fora dessas oposições binárias, possibilitando o próprio binarismo (SAMPAIO, 2015, p. 22).

A atenção dada pelo gestor ao processo experienciado por Ravena demonstra o quão importante é a relação de conformidade com as expectativas geradas sobre gênero no reconhecimento e categorização do sujeito nas relações. Assim,

os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2015, p. 31).

Nesse sentido, as referências adotadas se concentram nas compreensões da heterossexualidade masculina, pois a construção da “mulher” como outro, o não-nominado, reitera o direcionamento do masculino como universal. Butler problematizando as discussões sobre gênero nos excertos de Simone de

Beauvoir argumenta que “[...] somente o gênero feminino é marcado, [...] a pessoa universal e o gênero masculino se fundem em um só gênero, definindo dessa forma, as mulheres nos termos do sexo deles e enaltecendo os homens como portadores de uma personalidade universal que transcende o corpo” (BUTLER, 2015, p. 31).

O intercurso das produções acerca dos estudos de gênero demarca fortemente a intenção de visibilizar “a mulher” nesse contexto de identificação do sujeito social, trazendo a cena suas participações e contribuições como sujeito político=mulher. À medida que essas produções ganham reconhecimento nas relações de poder-saber, as intencionalidades são ampliadas e questionam, para além da construção social do “papel da mulher”, as visões de mundo e de hierarquização do saber que alocam o “feminino” como “o outro” e/ou “o invisível” da espécie humana.

Devido a essa “intenção visível”, os discursos elaborados e problematizados reiteram o discurso estruturalista do gênero como sistema de referência binário, essencializando e universalizando o/a sujeito/a que se quer representar, deslocando-o/a de sua temporalidade. Butler (2015) problematiza os construtos acerca do termo mulher como identidade comum e estável, pois entende que as construções dos sujeitos não são universais e singulares. Assim,

se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2015, p. 21).

Avtar Brah (2006) acrescenta que

nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza

através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões. É agora axiomático na teoria e prática feministas que “mulher” não é uma categoria unitária. Mas isso não significa que a própria categoria careça de sentido. O signo “mulher” tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes “feminilidades” onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares. Diferença nesse sentido é uma diferença de condições sociais (BRAH, 2006, p. 341).

Desse modo, localizar os estudos de gênero em um único viés, desprendendo-o de outras marcações sociais da diferença, envereda as compreensões para o engendramento dos sujeitos em “pacotes” específicos de entendimento. Ou seja, estabelecendo molduras de encaixe que organizam as relações sociais como universais e reproduzíveis em qualquer contexto, perdendo, assim, seu delineamento histórico e cultural, os quais se reiteram pelo ditado popular brasileiro “*desde que o mundo é mundo, é assim*”, por exemplo.

Miskolci (2016) argumenta que esse processo homogeneizador é criticado e problematizado pelo movimento queer, pois estes desafiam e criticam esses valores de normalidade, “mostrando como eles engendram as experiências da abjeção, da vergonha, do estigma” (p.2 5). Sendo o termo abjeção referenciado como o “espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política, [sendo] o abjeto [...] o que perturba a identidade, o sistema, a ordem” (p. 24).

Butler (2013), em seu texto “*Corpos que pesam: os limites discursivos do “sexo”*”, argumenta sobre esses processos de produção de sexo/gênero, entendendo a diferença sexual para além da exclusividade da demarcação das diferenciações materiais:

[...] 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. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual. 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. Em outras palavras, o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou 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. 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. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória (BUTLER, 2013, p. 153-154).

Alinhada a este entendimento é possível reconhecer a “tormenta” discursiva ocasionada quando se traz à cena as problematizações de gênero, pois o confronto dos diversos discursos regulatórios e normativos sobre corpos e sexualidades são destinados ao âmbito do privado, do controle e da contenção. Falar sobre gênero e sexualidade, seria como abrir a caixa de pandora liberando todos os seus temores e impossibilitando a contenção do desejo/prazer. A construção discursiva de controle do prazer rege os direcionamentos estabelecidos pelas normas regulatórias da matriz heterossexual.

Jackson Ronie Sá-Silva (ano), em sua tese de doutorado “*Homossexuais são...: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer*”, argumenta sobre a produção discursiva de uma pedagogia dos manuais médicos que orienta e dissemina condutas e normativas de comportamento que enclausuram possibilidades diversas de sociabilidades, especialmente quando se evidencia gênero e sexualidade, o que neste caso, se concentra em homossexualidade.

Louro (2013) comenta que esse processo de classificação e diferenciação dos/as sujeitos/as constroem os contornos dos demarcadores das fronteiras, os quais aloca-os/as em conformidade com a norma (quando estão uníssonos com o referencial) no centro, e aqueles que divergem (quando estariam fora da representação normativa), em suas margens. Assim,

[...] treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas [de diferenciação] e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas que se expressam.

É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos (LOURO, 2013, p. 15).

Desse modo, a teia discursiva (FOUCAULT, 2015) produzida em torno da normativa de controle e delimitação do que se expressa, consolida-se nas elaborações e propagações das “orientações” e manuais de condutas, os quais, muitas vezes, estão imersos nos imaginários que os/as sujeitos/as constroem/elaboram a partir do processo de socialização.

Uma estranha no “ninho”

É uma hora da tarde, estávamos chegando para o segundo tempo da recepção pedagógica em retorno das férias de julho, é esse o momento que todos/as os/as professores/as de todos os turnos se reúnem para traçar estratégias e metas para os dois últimos bimestres do ano, embora esse “todos” nunca aconteça. Éramos vinte pessoas, comentando os ocorridos nos bimestres anteriores, em um processo de avaliação de desempenho de nossos/as alunos/as. Nesse

momento, a professora de português do primeiro ano fala sobre um acontecimento: um aluno, de uma das turmas que ministra aula, usando o banheiro feminino da escola, assim disse: “as meninas da turma dele me contaram que **ele estava usando o banheiro feminino e não era a primeira vez** que isso acontecia; **as meninas não gostam** quando ele faz isso, **ele faz xixi sentado como uma garota** e fica conversando com as amigas se olhando no espelho, **esse menino é A Henrique**”. Os/as professores/as riem, a professora de português rebate: “**as pessoas não devem ser o que quiserem agora, então ele quer ser chamado de A Henrique, eu não estou debochando dele**” – diz com a voz alterada. Os/as professores/as se olham e fazem o movimento de positivo com a cabeça, aí o professor de biologia pede a voz e comenta: “Ele usando o banheiro feminino? **Se os pais souberem estamos lascados! Ele não pode** usar o mesmo banheiro das meninas, **se essa moda pega**, até os outros meninos vão querer usar também, aí **acabou nosso sossego**” – fala em tom de indignação. Eu fico no canto da sala, observando a situação toda, o gestor se posiciona reiterando a fala do professor de biologia em relação ao cuidado com “**esse tipo de prática**”, mas que ele **não tem controle sobre isso**. Então, peço a voz, argumento que precisamos compreender o processo dessa situação e identificar os possíveis quadros/ações de violência que **esta** jovem deve estar passando, já que sofre violência duas vezes, sendo bem positiva, uma no banheiro masculino e outra no banheiro feminino. **O professor de química me pergunta por que trato no feminino quando me refiro a aluna Henrique, respondi que a maneira como ela quer ser reconhecida é um direito e nós não podemos violentá-la mais uma vez interpelando sua constituição de identidade de gênero em trânsito do**

*masculino para o feminino. A partir desse momento, os/as professores/as pediram que **eu conversasse com ela** para tentar entender o que estava acontecendo, pois segundo o professor de matemática a **Henrique só se comporta assim quando está na escola com o grupo de amigas dele**. O professor de biologia de sua turma comenta o desinteresse dela nas atividades e como ela se apresenta distante no processo educacional – **“Ele conversa demais, é sempre com aquele grupinho de quem não quer nada, agora aparece com isso, é só tirar ele de perto dessas meninas, tenho certeza que em casa ele não é assim, pois uma vez o vi cuidado de sua irmã, muito bem comportado”** – fala cutucando a professora de artes que estava do lado dele. Percebo que a coordenadora pedagógica quer **mudar de assunto, para que não se fale mais sobre a Henrique**, então ela comenta: **“vamos nos ater ao aspecto pedagógico de nossa tarde”** e entrega para nós um texto sobre como podemos avaliar o outro a partir de nossas interpretações. O assunto da Henrique é encerrado como se nunca estivesse sido colado para o debate, reinou assim, o silêncio e seguimos nas normativas pedagógicas (Caderno de campo 2, 2018, agosto, grifo meu).*

Durante o processo de acompanhamento pedagógico do ano letivo de 2018, participei apenas da atividade receptiva, pois no início do ano estava em outra atividade. Em comparação com os planejamentos coletivos ampliados realizados no ano de 2017, o ano de 2018 foi o que apresentou com maior frequência relatos que envolvem as temáticas de produções de gênero/sexualidade. Trago esta informação relacionadas às atividades desenvolvidas na iniciação científica na escola com os/as alunos/as no ano de 2017 e a visibilidade dada a esta temática no processo de ensino-aprendizagem com a realização em março de 2018 do I ciclo de debates com apresentação

dos/as alunos/as bolsistas sobre gênero/sexualidade. Foi o período que mais se oportunizou o debate para além do espaço restrito da sala de aula. Talvez por isso tenha sido possível esse acontecimento.

Quando a professora de português traz para o debate a situação de a Henrique, localizando inicialmente o uso do banheiro feminino como interdição ou um lugar proibido para “homens” – “*Ele estava no banheiro feminino*” –, sendo intensificado ao dizer “*e não é a primeira vez*”, a recidiva da prática apresentada pela professora acentua que a ação não era apenas momentânea ou uma brincadeira, mas, também, destaca o posicionamento das meninas, as sujeitas autorizadas e legitimadas a este uso com o “*não gostam*”. Os comportamentos realçados de Henrique são apresentados em comparação com as meninas em um espaço de disputa e legalidade. Pelo entendimento da professora, esse ambiente banheiro=íntimo=privado não deve ser “invadido” por não mulheres, em sua leitura de classificação em perspectiva biológica. Assim, o uso da frase “*ele faz xixi sentado como uma garota*” associa que o modo de fazer determinada ação é vinculado ao seu gênero. Assim, Henrique, como “homem”, não deveria se sentar para urinar, uma vez que a construção de masculinidade referenciada é de que a micção masculina deva ser em pé.

A Henrique ao se constituir performaticamente, em meio a outras possibilidades de identificação com um *Gênero Inteligível*³⁵ (BUTLER, 2015), desestabiliza os referenciais binários, haja vista que a leitura que fazem de seu corpo é estritamente referido ao masculino. Butler (2013) apresenta o gênero como performativo, dinâmico, fluído, instável. Destarte, entende que

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. [...] As normas regulatórias do “sexo” trabalham de

³⁵ Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que em certo sentido instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios concebíveis apenas em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas mesmas leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de conexão entre sexo biológico, gêneros culturalmente constituídos e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual através da prática sexual (BUTLER, 2015, p. 38).

uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. [...] O que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder. [...] o “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2013, p. 154-155).

Nesse sentido, quando a professora de português a nomeia como A Henrique incomoda a referência da norma de regulação ao associar o A ao masculino, pois o artigo A deve ser empregado a um nome feminino. O desconforto gerado ao grupo de professores/as com o “*esse menino é A Henrique*”, especialmente pelo termo menino e o artigo A, somado ao riso, leva-me a pensar sobre a comicidade associada ao fato da professora se referir com o A. A sua justificativa dada em seguida: “*as pessoas não devem ser o que quiserem agora? Então ele quer ser chamado de A Henrique, eu não estou debochando dele*”, referencia-se ao modo de reconhecimento da maneira que Henrique quer ser nomeada e reconhecida. Diante disto, o entendimento de “*deboche*” partilhado pelos/as professores/as é colocado em paralelo às normativas de referências, segundo as quais, associar o feminino a um sujeito lido como masculino é “uma brincadeira”, de modo a desprezar e inferiorizar o sujeito a que se refere.

As frases “*se os pais souberem*”, “*se essa moda pega*”, “*estamos lascados*” e “*acabou nosso sossego*”, destacadas pelo professor de biologia coloca em um único bojo as angústias dos/as professores/as quando evidenciam acontecimentos que, em seu modo de ver, transgredem a norma. O controle estabelecido pela escola é questionado e direcionado à vigilância dos/as responsáveis dos/as alunos/as, além de desordenarem a organização pré-estabelecida de controle normativo dos corpos.

O silenciamento construído em torno dessas temáticas de gênero/sexualidade pode ser reconhecido como medida de não “enfrentamento” e de não posicionamento diante de acontecimentos que requerem uma postura que

ampare o reconhecimento das diferenças. Assim, o fato de o gestor também concordar com o posicionamento do professor de biologia e utilizar a frase “*cuidado com essas práticas*” e “*não tenho controle sobre isso*”, ratifica a construção de que não se pode falar sobre gênero/sexualidade, pois é um tema “complexo” e que a intervenção controladora de proibição também é difícil. Nessas frases, o caráter de vigilância estabelecido no processo educacional é evidenciado fortemente à medida que se precisa estabelecer e garantir que, nessa instituição, a posição de sujeito e as relações ali existentes sejam organizadas de acordo com o referencial heteronormativo, segundo o qual “meninos” e “meninas” não podem frequentar o mesmo banheiro, atualizando a atribuição social de que meninas são frágeis e precisam ser protegidas e meninos são violentos e têm apetite sexual intenso. As meninas terão que ter cuidados com certas exposições e atitudes.

Os textos dos/das professores/as, muito constantemente, direcionam a sexualização dos corpos dos/as estudantes ao ponto de não permitirem que se aproximem, pois uma proximidade mais efetiva já demandaria uma interpelação mais intensa desses/as sujeitos/as. Talvez por isso o professor de biologia tenha usado o termo “sossego”, já que o processo de vigilância deveria ser mais atento à “normalidade” para que não houvesse outras ações subversivas ou questionadoras da ordem “normal”.

Quando peço o momento de fala na reunião para ponderar os aspectos de violência que a Henrique deve sofrer em relação aos/às seus/suas colegas e professores/as, coloco em cena atitudes que podem ser percebidas como respeito, tolerância e reconhecimento de uma identidade. Mas, não posso esquecer que isto só é possível devido ao modo como venho conduzindo minhas experiências profissionais. Talvez se me posicionasse politicamente naquele espaço, de modo constante quanto à temática e intervenções assim, não seriam possíveis, pois é perceptível o incômodo e a indiferença de muitos colegas de trabalho quanto a essas questões. A solicitação para que eu conversasse com ela se deu justamente em referência ao lugar que ocupo neste espaço escolar, “a professora que estuda gênero”, como me disse uma aluna se referindo a mim no corredor da escola em 2017.

As justificativas elencadas pelo professor de matemática ao dizer que “*Henrique só se comporta assim quando está na escola com o grupo de amigas dela*”, e do professor de biologia – “*agora aparece com isso, é só tirar ele de perto dessas meninas, tenho certeza que em casa ele não é assim, pois uma vez o vi cuidado de sua irmã, muito bem comportado*” –, podem ser aglutinadas na perspectiva de controle exercido por outrem e da influência do comportamento “livre”, uma vez que ambos os professores demarcam que isso só ocorre na escola, na ausência de seus/suas responsáveis. Em “o aparece com isso”, o *isso* destacado pelo professor de biologia denota uma configuração desprezível em relação aos modos como Henrique se apresenta e insiste em se apresentar, lembrando da fala da professora de português com o “não é a primeira vez”.

A necessidade de controle na escola é demarcada pelo termo “bem comportado” destacado pelo professor de biologia, tendo em vista que perto da família se apresenta como deve ser um homem/menino e na escola tem “liberdade”. A liberdade aqui mencionada, serve para dimensionar que, muito embora a escola tenha a intenção de intervir punitivamente, não o faz efetivamente, por isso a liberdade de se expressar de uma outra forma.

Quando a coordenadora pedagógica nos direciona ao dizer “*vamos nos ater ao aspecto pedagógico de nossa tarde*”, demarco a ruptura do debate sobre a aluna Henrique, pois, para ela, naquele momento estas discussões não seriam pedagógicas. Questiono-me o que seria esse pedagógico que não esmiúça as diferenças e dificuldades existentes no cotidiano da escola? Então, falar sobre gênero/sexualidade em um viés de experiência dos/as alunos/as nos espaços escolares não é possível? Precisamos, somente, adensar as prerrogativas do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, esquecendo que o/a aluno/a é um sujeito construído significativamente e que essa mesma construção pode ser a sua sujeição?

Nesse momento de planejamento em que as trocas de estratégias e angústias são efetivadas, estabelecer que os acontecimentos existentes no cotidiano escolar precisam ser estritamente curriculares formais, favorece uma redução drástica das possibilidades de entendimentos em espaços de diversidade de ideias e de sujeitos/as, pois se cristaliza uma única forma de compreender esse universo através dos discursos heteronormativos.

Uma aula, um manifesto

Terça-feira, 18 de abril de 2017, aproximadamente às dez horas e 15 minutos, quinto horário da manhã, era dia de aula prática com o terceiro ano. Estávamos na quadra, organizando os times para as vivências em futsal, **propus time misto, sem distinção entre meninos e meninas. Os meninos chiaram.** Pedro diz: “**as meninas nem deveriam estar aqui, tinha que está em casa, cuidando do lar**”. Heloísa, rápida como sempre, rebate: “**bem machistazinho você, heim!?** Agora mesmo que vamos jogar”. Pedro ri desconfiado. Pergunto a ele o porquê da colocação, ele simplesmente me deu de ombros e seguiu para o meu da quadra para formar o time. **As meninas foram as últimas a serem escolhidas**, modifiquei a ação, as meninas seriam as que “puxariam o time”. Mais uma vez os meninos chamam e um deles diz (não consegui identificar quem falava): “**tinha era que brincar de boneca e casinha e não de bola!**”. Renata, do meio da quadra grita: “**tá achando ruim sai do jogo!**”. As meninas aplaudem e vaiam os meninos. Genebra comenta que essa turma é bem **preconceituosa e homofóbica** e afirma: “**não tenho paciência pra eles**”. **Chamo atenção dos meninos sobre a conduta em relação as meninas** e recebo como interpelação de João: “**a senhora é feminista?**”. Respondo positivamente e ele retruca: “é por isso que a senhora está falando isso”. Isso? – pergunto. “É, isso, a senhora não deixa passar essas coisas” – diz João sorrindo e indo buscar a bola que caiu do lado de fora da quadra. O jogo seguiu tranquilo, não sendo necessária nenhuma outra interferência minha nessa temática. Porém, na saída da escola as meninas, Genebra e Renata, foram caminhando comigo e comentaram: “**como seria bom se todos /as professores/as não deixassem**

passar como a senhora!”. Sorri e disse que era um processo de reconhecimento. Nos despedimos e cada uma seguiu o caminho de sua casa. Esse foi o primeiro momento que as meninas se sentiram à vontade para conversar comigo coisas que não eram o conteúdo de aula (Caderno de campo, 2017, abril, grifo meu).

Este acontecimento que relatei, mexeu muito comigo, como profissional e como pessoa. Ouvir daqueles alunos: *“as meninas nem deveriam estar aqui, tinham que estar em casa, cuidando do lar”*, deslocou-me para um campo de não sujeita, afinal, eu também me constituí menina/mulher. Então, para eles, eu também não deveria estar ali. Pensando mais profundamente, a desestabilização que venho realizando ao organizar a aula em time misto desencadeia uma reação nos meninos de manutenção da ordem, segundo a qual o jogo de futsal é uma atividade reconhecida socialmente como de “meninos”, o “rolar bola”, como dizem, é coisa de macho.

Lembrando dos argumentos de Sá-Silva (2011) sobre a permanência da pedagogia dos manuais médicos em nosso cotidiano, a fala do aluno Pedro, reitera essa produção discursiva que se movimenta concomitantemente com outros discursos, como o da aluna Heloisa: *“bem machistazinho você, heim!? Agora mesmo que vamos jogar”*, problematizando o enunciado normativo de Pedro, de que mulher deveria estar restrita ao lar. A ação ofensiva é “rebatida” quase que instantaneamente com o termo **“machistazinho”**.

O termo “machista” evocado por Heloisa no diminutivo, realça o tom pejorativo dado à situação. O desmerecimento do argumento de Pedro recai sobre o reconhecimento que Heloisa tem si nessa relação. A insubordinação evidenciada, também, pelo *“agora mesmo que vamos jogar”*, desloca o controle constitutivo da heteronormatividade, no qual o sujeito masculino busca manter a os privilégios da experiência de dominação nas relações de gênero e reitera o seu reconhecimento da posição de sujeição e de exclusão das mulheres.

Vivenciando esses espaços da educação física escolar com a sensibilidade investigativa para a categoria analítica gênero, de maneira mais constante no

período do mestrado, percebia mais claramente que as *habilidades femininas* eram sempre questionadas e utilizadas como justificativas para não participação das meninas nas aulas práticas (LIMA, 2015). Porém, na medida em que se promovia modificações das regras, assim como fiz neste recorte, a inabilidade das meninas naquelas tarefas ditas como “especificamente masculinas” desapareciam. Esta inabilidade ou incompetência, também é reforçada, o que me leva a pensar que para que haja a participação *delas*, é preciso problematizar, mobilizar representações cristalizadas e influenciar na mudança das regras.

A aluna Heloisa durante sua fala aciona informações que fazem parte do seu cotidiano, as quais não “permitem” deixar passar a situação ou encará-la como brincadeira ou algo menor. O enfrentamento e o embate realizado durante a aula, demarca um posicionamento de não conformação com o que é posto como referência, o que codifica um/a outro/a sujeito/a – A feminista.

Ao me posicionar “*chamando atenção dos meninos*” em relação ao que se argumentava, a interpelação que me lança João – “*A senhora é feminista?*” – localiza-me em uma posição de intervenção na medida em que aciona o fato de interceder e questionar como uma atitude de feminista. O termo utilizado por João e seu caráter desaprovador, no sentido da interrogação, leva-me a direcionar e questionar os enunciados circulantes que constroem a representação de “alguém feminista”. A afirmação dada em seguida por mim e a justificava lançada: “*por isso que a senhora deixa passar nada*”, leva-nos a uma outra possibilidade de entendimento, haja vista que, o “não deixar passar” está ancorado pela fala de João, a ser feminista.

A utilização do termo “feminista” foi sugerida como algo negativo. João a associou a uma representação comumente distorcida, que não traduz todo o processo de lutas e movimentações das mulheres que se autodesignaram feministas no combate às desigualdades de poder nas relações de gênero.

De acordo com Avtar Brah (2006, p. 242),

o objetivo principal do feminismo tem sido mudar as relações sociais de poder imbricadas no gênero. Como as desigualdades de gênero penetram em todas as esferas da vida, as estratégias feministas envolvem um enfrentamento da posição subordinada das mulheres tanto dentro das instituições do estado como da

sociedade civil. A força por trás da teoria e da prática feminista no período do pós-guerra tem sido seu compromisso de erradicar desigualdades derivadas da noção de diferença sexual inerente a teorias biologicamente deterministas, que explicam a posição social das mulheres como resultado de diferenças inatas. [...]. As feministas, é claro, não ignoram a biologia das mulheres, mas questionam ideologias que constroem e representam a subordinação das mulheres como resultado de suas capacidades biológicas (BRAH, 2006, p.342).

Sandra Maria Nascimento Sousa (2007), em sua tese “*Mulheres em movimento: memória da participação das mulheres nos movimentos pelas transformações das relações de gênero nos anos 1970 a 1980*”, argumenta a partir das narrativas de mulheres que as construções problematizadas entre estas, reconhecidas como feministas, questionavam e subvertiam o modelo de feminilidade, opondo-se “radicalmente, àqueles códigos e orientações sociais que, tinham forte consistência nas práticas relacionais da geração de suas mães, e que, também, lhes foram transmitidos nos processos de socialização, especialmente no âmbito de suas famílias” (p. 20).

Nesse sentido, a oposição aos modos de reconhecimento normativos do que deveria ser *uma mulher* e as reivindicações por igualdade, vigentes naquele momento, alocavam as feministas em espaços marginalizados e *perigosos* por não serem inteligivelmente *femininas*.

Minhas regras, meu batom

Hoje, 20 de fevereiro de 2017, tive o retorno da gestão da escola sobre a minha pesquisa no outro Centro de Ensino de Pio XII, fazia três meses que aguardava esta autorização para adentrar os espaços da escola. Cheguei na escola por volta das três horas da tarde, as atividades tinham sido encerradas mais cedo, os/as alunos/as estavam amontoados/a na porta, formando vários grupos. Me concentrei em um grupo que estava no canto esquerdo

*sentado no chão do pátio. Era composto por cinco meninas e três meninos. Conversavam sobre uma festa que tinha acontecido no domingo, dia 19. Uma das meninas falou: “Tu viu como Fulana estava na festa? **Bebeu demais** e o namorado dela lá, **ela não tem vergonha**”. “Eu vi” – disse outra – “e **agora ela tá aqui como se nada tivesse acontecido**”. Um dos meninos se intromete no papo das meninas dizendo: “eu não vi isso, **ela tava na festa, o namorado dela também!** Agora vocês tão é com inveja!”. Sorriu e saiu do seu lugar para falar com outro menino mais adiante. As outras meninas estavam se maquiando, uma colocou um **batom vermelho** bem intenso e a outra um **vinho** bem escuro, estavam prontas para sair quando uma terceira garota comentou: “**Bem putas heim?!**” e saiu sorrindo. **As meninas riram também.** Não demorou muito a gestora me chamou para entrar na diretoria. E as meninas saíram da escola (caderno de campo, 2017, fevereiro, grifo meu).*

Esta narrativa que constituí durante a minha espera para adentrar ao espaço do segundo centro de ensino onde a pesquisa se desenvolveu, chama-me atenção em dois aspectos: 1) a associação do uso de bebida alcoólica, relacionamento amoroso e o julgamento vinculado a vergonha, comportamento inapropriado a uma “moça bem comportada” e 2) a marcação da cor do batom associada a representação da diferença entre as mulheres virtuosas e as que são “putas”.

No município, as festas ³⁶ ou baladas ³⁷ como são chamadas costumeiramente, são espaços que demarcam os lugares que os sujeitos

³⁶ As festas são mais amplas em sua caracterização, correspondem a todo e qualquer movimento que aglutine pessoas envolvendo música, seja ao vivo ou em som automotivo. Normalmente são executadas em lugares abertos com paredões de som e/ou bandas.

³⁷ As baladas são colocadas na referência pelos sujeitos quando são realizadas em espaços fechados com um DJ, cuja iluminação é reduzida.

ocupam, pois cada localidade/bairro se caracteriza com um grupo socioeconomicamente dividido. Sobre essa organização perguntei para uma das pessoas que trabalha como vigilante na escola, como funciona a realização das festas/baladas na municipalidade, ao que me respondeu:

professora, funciona assim, cada bairro tem sua festa, as que ficam mais para o centro da cidade são mais caras, então vai quem tem mais condição. Já as que são nos bairros mesmo, essas são mais próximas da gente, as vezes é só um DJ ou só o som mesmo. [mas as pessoas vão em todas?] quando o bairro não é perigoso sim, quando é muito pra dentro, só vai quem é dali, mas as daqui do centro, os jovens vão mais, às baladas (Vigilante, fevereiro, 2017).

A fala do vigilante me faz questionar as referências de lugares que podem ser ocupados pelos sujeitos que transitam “na noite” do município de Pio XII/MA. As festas e/ou baladas são atividades que ocorrem todos os dias da semana, porém sua intensidade se dá a partir da quinta-feira. No caso, comentado pelas alunas, enquanto eu esperava a diretora, a festa suscitada no diálogo tinha ocorrido no domingo (19/02/17).

A fala de uma das meninas ao questionar a outra colega se tinha visto fulana na festa e afirmar: “*Bebeu demais e o namorado dela lá, ela não tem vergonha*”. A ênfase dada ao bebeu demais e ao fato de o namorado estar presente no mesmo lugar põe em foco as ideias de comportamento esperado nos espaços públicos, mesmo com a presença do namorado, o qual localizo como sujeito de controle/comportamento, não foi “capaz” de inibir o excesso de sua namorada, o que casou estranheza à menina que comenta a situação, finalizando com “não tem vergonha”. A vergonha reclamada pela menina está relacionada a percepção de que é necessário um comportamento recatado na presença de seu companheiro, uma espécie de puritanismo para combater excessos.

No entanto, essa mesma situação é acionada pelo rapaz de outra forma: “*eu não vi isso, ela tava na festa, o namorado dela também!*”, pois a presença do namorado passa a legitimar o comportamento, no sentido de permissão, uma vez que quem poderia “não gostar” estava presente, “o namorado”. O Controle exercido pelos sujeitos a partir dos seus julgamentos a outrem moldam situações

que são tidas como “normais” ou ideais dentro de um relacionamento (para ficar mais próxima do que estamos discutindo).

O fato da menina da festa estar na escola gerou um incômodo nas outras que comentavam o ocorrido na noite anterior, ao dizer: “*agora ela tá aqui como se nada tivesse acontecido*”. O desconforto da pessoa que comenta o fato da pessoa não estar envergonhada por beber, segundo os seus próprios parâmetros de controle, a permite legitimar o julgamento de que há algo que precisa ser corrigido.

Seguindo este entendimento de associação de comportamentos e condutas para reconhecimento dos sujeitos, aciono o segundo aspecto que me chamou atenção: o uso do batom vermelho e vinho, em tons intensos e marcantes, à representação de “putas”. A marcação dicotômica moça/puta é uma presença constante em nossos dias, principalmente quando destacamos a utilização de acessórios/cosméticos que chamem a atenção para as mulheres. A cor do batom é uma dessas marcações.

“Bem putas” acionado por uma das meninas em relação a cor do batom de suas colegas traz esse reconhecimento de condutas não legitimadas. A vigilância desses corpos a partir de seus usos engendram representações que são cristalizadas e naturalizadas durante o processo de socialização. Afinal, meninas precisam ser discretas, meigas e delicadas.

Disciplina, controle na atuação de gestores/as

*[...] Depois da conversa com a gestora, combinamos o período das observações na escola. **Mas, fui chamada atenção para não despertar interesse de muitos/as alunos/as, disse a gestora – “a gente precisa manter a disciplina, eles não podem ficar muito soltos”** – assim começaríamos com os/as professores/as em uma apresentação rápida. Logo em seguida fui encaminhada para a sala dos/as professores/as, senti um desconforto em*

*relação a recepção deles/as, parecia que não me queriam ali. Os olhares lançados a mim e os cochichos me incomodaram um pouco. Mas, depois da apresentação estava menos tenso o ambiente. **Me solicitaram uma formação para tirar as dúvidas dos/as professores/as quanto a temática, aceitei prontamente, pois vi ali uma oportunidade de aproximação com os/as sujeitos/as da escola.** Uma professora de sociologia, comentou comigo na saída: **“muito importante a tua iniciativa, precisamos mesmo falar sobre isso, Ah! E gostei da sua tatuagem, bem estilosa!”** – bateu em meus ombros e saiu. A professora disse isso se referindo a borboleta que tenho tatuada em meu antebraço direito (Caderno de campo, 2017, fevereiro).*

A minha aproximação com a segunda escola foi um pouco tensa, pois, embora tenha um vínculo com o município, o acesso aos sujeitos foi mais controlado e restrito, principalmente durante os seis primeiros meses. A advertência que recebi inicialmente “para não despertar o interesse dos/as alunos/as” quanto às questões de gênero, fez-me questionar sobre como os discursos estavam sendo apresentados e difundidos na escola, relacionando o interesse nestas questões à indisciplina.

O que seria então essa disciplina para não deixar os/as alunos/as *soltos/as*? O fato de debatermos e discutirmos temáticas que envolvem questões de gênero, geraria essa indisciplina? E conseqüentemente uma maior liberdade? Muitas questões, para pouco tempo. No entanto, à medida que ia conhecendo o espaço e as pessoas, consegui subverter algumas “regras”, já que de algum modo eles/as seriam mobilizados/as e não estariam mais quietos/as. Portanto, o debate aos poucos foi ampliando os espaços para essas questões.

Maria de Fátima Salum Moreira e Lilian Piorkowsky dos Santos (2007), em “*indisciplina, gênero e sexualidade: tensões de diferenças na sala de aula*”, ao problematizarem as situações na escola que giravam entorno da indisciplina,

comentam que a associação das representações sociais dos/as professores/as em relação aos comportamentos indisciplinados converge para a produção e definição de determinadas identidades de gênero. E acrescentam:

Tendo-se em vista que tal instituição está planejada para que as pessoas sejam todas iguais, para que existam padrões únicos e hegemônicos de masculinidades e feminilidades, pode-se pressupor que as práticas escolares, diante de casos considerados como “indisciplina de aluno/a”, também contenham um caráter “sexuado”, isto é, impliquem um tratamento diferenciado para os padrões de comportamentos dos alunos e outro para as alunas (MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 217).

Creio que iniciar o contato pelos/as professores/as, mesmo que no começo não estivessem muito à vontade com a minha presença, favoreceu o diálogo com os/as estudantes, uma vez que a abertura para realizar o convite sobre os grupos focais foi realizado com intermédio dos/as professores/as. A desconfiança inicial sobre a temática e a pesquisa que iria se desenvolver é compreensível, afinal estávamos em um contexto que muito se falava sobre gênero, mas em uma vertente “proibida”, veiculada como algo destruidor, especialmente por alguns dos discursos midiáticos.

A solicitação da formação em gênero e sexualidade foi uma surpresa para mim, levando em consideração a conjuntura em que me encontrava. E isso me fez perceber que a grande questão que envolve a exclusão da temática é justamente a ausência de conhecimento crítico e da exposição de um outro ponto de vista sobre as questões de gênero (já que muito se falava na escola de ideologia de gênero). Dessa maneira, vi essa experiência como uma grande oportunidade.

A professora de sociologia ao reconhecer a iniciativa da pesquisa e da formação como importante e afirmar “precisamos mesmo falar sobre isso”, funcionou, para mim, como uma tentativa de aproximação, o que aconteceu posteriormente. Mas, também, deixou-me inquieta, pois havia oportunidades da temática ser inserida na sala de aula, pelo menos nas de filosofia e sociologia, pois estes conteúdos já estavam inseridos no livro didático adotado na escola.

Na primeira oportunidade que tive perguntei a professora porque que a temática não era trabalhada em sala de aula ou pelo menos como atividade extra. Ela recebeu a pergunta com uma reação de susto (pois logo abriu bem os olhos, demonstrando espanto) e me respondeu:

Aqui é complicado [por quê?] a maior parte das pessoas que trabalham aqui são evangélicas, a religião aqui é mascarada, então o controle é maior, isso vindo de fora. mas, dentro da sala de aula, não me sinto segura em abordar o tema, mesmo lendo tenho dificuldades, você sabe, não sou da área, e isso dificulta ainda mais. [...] vejo algumas iniciativas com os próprios alunos, são bem legais [tipo o quê?], eles conversam entre si, puxam papo, tentam tirar as dúvidas, especialmente **os alunos que são homossexuais, os que são mais politizados, é claro, puxam esse debate na escola, mas é bem tímido** (professora de sociologia, entrevista gravada, 10/03/2017, grifo meu).

A partir do momento que ela destaca as ações dos alunos homossexuais politizados, perguntei o que seria ser “politizado”, obtenho como resposta o engajamento dos alunos sobre as discussões e o interesse nesse debate, realizando enfrentamentos, especialmente em relação à gestão da escola e alguns professores. Dessa forma, para a professora iniciar o debate e trazer à tona as discussões para escola é, de certo modo, aproximar o olhar de professores/as e gestores/as para os sujeitos designados como homossexuais, que circulam constantemente nesses contextos, mas que, aparentemente, são invisibilizados pela ausência do debate com relação a desqualificações que os atingem, preconceitos e discriminações: “todos os que falam de gênero e sexualidade aqui são gays” (professora sociologia, entrevista gravada, 10/03/17).

A vinculação das intervenções sobre gênero de acordo com a professora de sociologia está intrínseca a “ser gay”, pergunto a ela: “e o que seria ser gay? O que significa?” Obtenho como resposta um dar de ombros e a seguinte frase: “você sabe, esse comportamento diferente” (argumenta tentando mudar de assunto) (entrevista gravada, professora de sociologia, 10/03/2017).

Embora, a professora não tenha me dito sobre ser heterossexual, seu distanciamento com a temática parece ser justificado por ela não querer ser marcada como alguém que fala sobre gênero, pois no cotidiano da escola em que atua, tacitamente é estabelecido esse vínculo com práticas consideradas ilegítimas em meandros da heteronormatividade. E isso é tão intenso nesta escola, que a primeira coisa que os/as alunos/as me perguntaram (meio sem jeito) foi se eu era lésbica. Mas, creio que essa pergunta não veio só por estudar a temática, mas por toda a marcação estereotipada de corte de cabelo (meu cabelo é curto), roupas folgadas e sem maquiagem algo que talvez não corrobore com a expectativa de que eu configure os atributos normativos da feminilidade. Este entendimento reforça a apreensão de Judith Butler (2015, p. 242) de que *“efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero”*.

Violência contra mulher: ações não tão educativas

Hoje, dia 19 de abril de 2018, os professores foram informados que a aula seguiria normal até o intervalo, por volta das 9:15, porque haveria uma palestra sobre a violência contra Mulher e explicações sobre a lei Maria da Penha proferida pelo Promotor do Ministério Público e por uma Assistente Social da Secretaria Municipal da Assistência. Todas as sete turmas do turno matutino estavam no pátio, sentadas nas cadeiras trazidas de dentro das salas, os alunos do terceiro ano sentaram próximo a mim que estava em pé, próxima ao bebedouro, confesso um pouco resistente tentando saber como seria a abordagem. Realmente queria que fosse no sentido de desnaturalizar e promover outros comportamentos e não naturalizar e

romantizar as relações de violência. A segunda opção foi a adotada pelos palestrantes. A palestra iniciou com a apresentação da lei Maria da Penha e a entrega da cartilha da casa da mulher, explicando os pormenores da lei, os tipos de violência e como poderia ser acionada caso de precisasse através do disque denúncia 180. Essa primeira parte a pessoa responsável foi o promotor, mas o meu incômodo foi realmente ampliado com a fala da assistente social que direcionou seus argumentos, minimizando os aspectos da violência que não são físicos. Falas como “Esses desentendimentos podem ser resolvidos com olho no olho, o que falta é essa postura da mulher, de enfrentar, casais brigam”, “As mulheres precisam se cuidar, ser zelosas e encontrar um marido que forneça as bases da relação, a aparência é importante ter este cuidado”, “Às vezes são maus entendimentos entre as pessoas, meninas vocês precisam conversar e resolver a situação”. Em cada novo pronunciamento os enunciados, reiteravam a posição das mulheres no esquema de relações polarizadas, hierarquicamente construídas para configurarem sujeitos distintos, em função de “sua natureza”, enfatizando que se acontecia o caso de violência era a mulher que permitia. Nesse momento, uma das alunas vira pra mim: “a senhora que tinha que falar sobre isso lá na frente, **ela tá dizendo que a culpa é da gente, de nós mulheres, ela tinha que debater com o nosso grupo**” (Angel, fala sorrindo e cochicha com outra colega, algo que não consegui entender). Durante toda a palestra não foram mencionados, uma vez sequer, os relacionamentos abusivos, o suporte psicológico que as mulheres que sofrem violência precisam receber, a rede de acolhida, enfim, nada que se direcionasse ao significado de “segurança” nas denúncias e nas ações protetivas. Após a fala dos palestrantes, foram abertas as

possibilidades de perguntas, o aluno Jeferson fez um pronunciamento comentando que têm mulheres que usam a lei Maria da Penha para chantagear os homens, provocar discussões e tirar vantagem. O promotor pede a palavra e corrobora com a utilização da lei para este fim, que precisaria de uma lei que salvaguardasse o homem nestes casos, não se posicionou sobre como a lei é um dos instrumentos contra a violência e antecessora à lei do feminicídio (a qual sequer foi mencionada). Pedi a palavra, comentei que este tipo de postura deslegitima as ações das mulheres e dos movimentos feministas de maneira geral, quando se utiliza de exceções como regras, afirmei que precisamos ainda mais de políticas públicas para o combate a violência de gênero envolvendo mulheres, transexuais, travestis e homens, que se fala mais sobre a violência contra as mulheres porque somos com mais frequência as vítimas deste tipo de violência. Sinalizei que é preciso ter cautela sobre como falamos sobre o tema, pois acabamos por naturalizar ainda mais as violências com as justificativas de que “ela estava pedindo?” ou “o que foi que ela fez para ele fazer isso?” Precisamos informar e parar de construir narrativas que culpabilizam as vítimas de violência. Ana Raquel olha para mim e diz: **obrigada professora pelas palavras**. Ali, percebi um pedido de socorro, vi em seus olhos úmidos, disse então, se quiser conversar é só me chamar.

Surgiram algumas outras perguntas sobre os tipos de violência que a lei classifica e se a denúncia poderia ser feita na delegacia mesmo aqui da cidade, já que não possuímos uma especializada para isto. Dúvidas sanadas, palestra encerrada e o **diretor da escola** me chama: “**Muito boa a sua fala**”. Os alunos rapidamente saíram da escola, mas a comunicação foi realizada e a “semente” foi plantada para

estes debates na escola (Caderno de campo, abril, 2018, grifos meus).

Em geral, nos espaços educacionais formais públicos são estabelecidas as parcerias com outros órgãos públicos para o cumprimento de demandas sociais, especialmente a realização de palestras informativas. A narrativa apresentada acima destaca uma dessas intervenções que envolveu a temática deste estudo de maneira assertiva, pois trouxe para o ambiente escolar instituições, como o Ministério Público, representado pelo seu Promotor, e a Secretaria Municipal de Assistência Social, representada por uma assistente social, atividade que foi realizada em nível estadual. A palestra não teve divulgação prévia e só ficamos sabendo de sua realização minutos antes de seu início.

Essas intervenções, em termos de “palestras na escola”, por um lado se constitui como uma possibilidade de interpretação e reconhecimento, de mobilizar debates sobre questões relevantes nas relações de gênero e, também, como alternativa para colocar a questão da violência contra a mulher, já muito debatida nos espaços midiáticos, no espaço escolar. Por outro lado, essas ações precisariam ser planejadas, considerando as especificidades do lugar que irá recebê-las. No caso da escola, essa situação não foi bem observada, pois não bastaria falar sobre o tema, seria preciso entender mais sobre ele. O conhecimento sobre a lei é importante, mas não da lei pela lei, é necessário entender as modificações sociais nas quais a lei se insere e como isso transforma as relações entre as pessoas, vez que certos comportamentos não serão mais aceitos.

Quando a assistente social diz, referindo-se à violência contra mulher,; *“Esses desentendimentos podem ser resolvidos com olho no olho, o que falta é essa postura da mulher, de enfrentar... casais brigam”, “As mulheres precisam se cuidar, ser zelosas e encontrar um marido que forneça as bases da relação, a aparência é importante... ter este cuidado”, “Às vezes são maus entendimentos entre as pessoas, meninas vocês precisam conversar e resolver a situação”,* durante uma palestra para jovens, que em alguns casos, vivenciam a violência em seus ambientes sociais, minimizam as consequências e romantizam essa

situação de vulnerabilidade, que situam sujeitos/as, individualmente, não em relações sociais de poder, mas à responsabilidade de cada um no papel social *destinado e, portanto, naturalizado*.

Geysa Fernandes Ribeiro, em *“em briga de marido e mulher não se mete a colher?”: um estudo sobre violência de gênero em jornais do Maranhão (2015-2017)*, ao discutir sobre como os discursos jornalísticos naturalizam a violência contra a mulher, tendo como objeto de análise as reportagens de jornais impressos, problematiza os enunciados à medida que estes naturalizam e cristalizam representações sobre violência. Assim,

a forma como a violência de gênero é retratada nas diferentes instâncias sociais, diz muito sobre a importância que é dada a este problema. Noticiar casos dessa expressão de violência várias vezes ao ano em um meio de comunicação como os jornais impressos, por exemplo, não é sinônimo de visibilizar essa violência (RIBEIRO, 2018, p. 26).

Seguindo esse pensamento, o fato de falar sobre violência contra mulher na escola, em uma ação pontual exclusivamente, pode, muitas vezes, estabelecer uma conduta em que a vítima seja colocada como culpada. Assim, como a Angel comenta, *“ela tá dizendo que a culpa é da gente, de nós mulheres [...]”*. O reconhecimento do processo de culpabilização da vítima que foi percebido por Angel está relacionado aos efeitos das nossas discussões sobre gênero que ocorrem em nível de iniciação científica. A não problematização das relações e naturalização de condutas, especialmente as associadas aos relacionamentos amorosos, leva a um processo de legitimar as atitudes do agressor. Por isso, quando pedi a palavra durante a palestra, pedi, também, cautela e atenção às informações que estavam sendo ditas.

Carolina Pitanga (2017), em sua tese de doutorado intitulada *“Produções discursivas em campanhas publicitárias: gênero e interseccionalidades”*, chama atenção para essa cautela na argumentação. É preciso estar atento às essencializações e naturalizações, pois

num contexto de generalização heteronormativa, a diferença entre mulheres e homens é vista como algo natural e, por sua vez, é

(re)produzida como uma verdade inabalável, sustentada e pautada por discursos oriundos não só da mídia, mas também do discurso médico, jurídico, religioso, pedagógico etc.” (PITANGA, 2017, p. 06).

Nesse sentido, as falas do promotor e da assistente social não desestabilizaram as estruturas que alocam o sujeito masculino como elemento de referência e de controle, mas intensificaram que os comportamentos femininos ou a ausência de um “olho no olho “ (para aproveitar a fala da assistente social) que são elementos desencadeadores de violência e não uma construção reiterada diariamente de que a “mulher” necessita ser uma gerente ou supervisora nas relações com seu marido, companheiro etc., para estar sempre atenta a não *provocar* situações de violência.

Após a minha intervenção, o fato de a aluna Ana Raquel agradecer às minhas palavras, deixou-me inquieta. Ao dizer: “*obrigada professora pelas palavras*”, seus olhos marejados acenderam minha luz de atenção. Precisava falar com ela em outro momento e isso ocorreu dias depois.

*Nos encontramos durante o intervalo da aula, iniciei a conversa perguntando se havia acontecido alguma coisa, pois tinha percebido que ela estava chorosa no dia da palestra. De pronto me respondeu: “não é nada, não se preocupe!”, mas eu lhe disse que tinha ficado preocupada e que ela poderia conversar comigo. Assim, aprofundamos nossa conversa, as suspeitas que tinha estavam corretas, ela estava vivenciando um estado de violência doméstica, o agressor era seu pai. Percebi que estava com medo e inquieta, sempre olhando para os lados e mexendo nos cabelos, a indaguei perguntando se ela preferia estar em outro lugar, me respondeu timidamente: estou bem aqui, só estou mesmo preocupada! Não sei o que fazer, minha mãe também tem medo, mas ela não pode sair de casa e eu vou ficar na casa da tia em outro lugar, estou saindo de Pio XII. **O meu medo é pela minha mãe, o que será dela, eu***

estarei livre e ela presa para permitir que eu esteja bem, disse com os olhos cheios de lágrimas. Ana Raquel não segurou o choro e nem eu, choramos juntas, nos abraçamos e a levei para a direção para que ficasse tranquila para depois voltar a sala de aula (caderno de campo, maio, 2018, grifos meus).

Durante minha conversa com Ana Raquel percebi como nós mulheres estamos em um contexto social que precisa destacar e reconhecer as violências de gênero (aqui contra mulher). Por mais que tenhamos ações no cotidiano na escola para debater essas situações, como apresentei no recorte anterior do meu caderno de campo, elas precisam estar associadas a outras intervenções que favoreçam a desconstrução da “hierarquia política” que privilegia a atuação dos homens no espaço público, pois esta, ainda, constitui vetores de força e agressividade como característicos da masculinidade e as das mulheres como *naturalmente* vocacionadas para a sensibilidade e o cuidado com os outros, antes de si própria. Senti-me impotente diante da situação e, ao mesmo tempo, chateada, pois alguns dias antes tivemos a oportunidade de visibilizar essas questões e os discursos produzidos. Mas, infelizmente, naturalizaram ainda mais as relações de violência.

Mayana Ellen Nunes, em seu texto “*Anormais e abjetos: verdade jurídica e saber psiquiátrico nas notícias de violência em relações afetivas e sexuais do Jornal Pequeno*”, ao analisar os casos de violência contra as mulheres expressos no jornal, traz apontamentos que nos permitem problematizar os processos de naturalização da violência. Pois, ao lançar mão das compreensões teóricas de Michel Foucault, questiona os enunciados apresentados nos jornais referente, especialmente, as construções das paixões e suas condutas violentas. Nesse sentido, “as paixões que não podem mais se manifestar nas relações entre pessoas, frequentemente emergem violentamente no interior destas que lutam contra a parte supervisora de si mesmo” (NUNES, 2019, p. 275).

O medo presente na fala de Ana Raquel e sua preocupação em relação a sua mãe ao dizer: “**O meu medo é pela minha mãe, o que será dela, eu estarei**

livre e ela presa para permitir que eu esteja bem”, relaciona-se com os reconhecimentos de direito e posse do corpo de mulheres. A escolha de permanecer em um espaço de violência é entremeado por inúmeras questões, as quais ressoam, muitas vezes, sobre as representatividades reconhecidas como referências de um relacionamento, especialmente sobre a naturalização de que “homens podem”.

A lista

*Durante uma das minhas aulas percebo uma movimentação estranha na sala, uma folha passando de mão em mão, me aproximo para saber o que é, peço a folha para Alegria que sorrindo me entrega e diz: **“a sua cara professora!”**. Pego a folha e era uma lista, a lista iniciava assim: “Lista de quem transa” e abaixo havia algumas assinaturas, pelos nomes percebi a presença de meninos e meninas. Quando peguei, alguém na sala disse: **“ainda bem que não coloquei meu nome, sabia que ia dar B.O”**. Disse que ia entregar a lista para a gestão, aí que eles/as ficaram alvoraçados com medo da repressão. Acalmo os ânimos e digo que é somente para ciência porque estavam atrapalhando a aula. Após a aula terminar entrego para a professora que está na função de coordenadora pedagógica na sala dos professores. Ao ler o tipo da lista diz: **esses meninos sabem coisa e estudar não querem** (enquanto passa a lista para o professor de história).*

*O professor comenta, **esses daqui não têm jeito. Essa menina aqui não dar valor para o esforço do pai e nem da mãe, não se comporta, ela é até bonita, mas não vale a pena**. A lista passa na mão de todos os professores que estavam na sala e um que está na ponta da mesa diz: **Eles não têm nem idade para isso, tem é que focar nos***

estudos. Toca a sirene, voltamos para nossas de aula (caderno de campo, março 2019, grifos meus).

Quando Alegria me deu a lista afirmando “**é a sua cara professora**”, fez-me pensar, porque ela acharia isso. Talvez porque eu, curiosa pesquisadora, tudo pergunto e comento sobre gênero. No momento do recolhimento agi como repressora, ao firmar que ia levar para a coordenação (confesso que fiz para observar a reação deles/as). Assim, logo se apresenta uma justificativa de não se nomear na lista: “**ainda bem que não coloquei meu nome, sabia que ia dar B.O**”. O dar B.O corresponde ao fato de dar confusão”, algum problema ou como eles/as gostam de dizer: “*trêta*”.

Torna-se indispensável, aqui, lembrar de Foucault (2015) ao destacar que

as normas médicas, no âmbito da produção de verdades sobre a sexualidade, atribuíram às menores oscilações da sexualidade, uma dinastia imaginária de males fadados a repercutirem sobre as gerações; afirmaram perigos à sociedade inteira, os hábitos furtivos dos tímidos e as pequenas e mais solitárias manias no final dos prazeres insólitos colocou nada menos do que a morte, a dos indivíduos, a das gerações, a da espécie (FOUCAULT, 2015, p.60).

A lista para a coordenadora soou como uma afronta, havia coisas mais importantes para se preocuparem, o conteúdo das aulas - “**esses meninos sabem coisa e estudar não querem**”. Percebo um pequeno desconforto da coordenadora com a situação. Ao sinalizar o “sabem de coisa” e “estudar não querem”, a coordenadora estabelece de maneira normativa o que deve estar presente no dia-a-dia da escola, um conteúdo disciplinar e comum, os estudos das matérias do currículo escolar.

O passar da lista para os professores que estavam na sala também me fez refletir como as referências são compartilhadas. A fala de um deles: “**esses daqui não têm jeito. Essa menina aqui não dar valor para o esforço do pai e nem da mãe, não se comporta, ela é até bonita, mas não vale a pena**”. O não ter jeito está associado ao fato de não cumprirem as tarefas propostas durante as

aulas, conforme o professor me disse em nossa entrevista que ocorreu posteriormente.

No entanto, a valoração da menina me chamou mais atenção, uma vez que em relação aos meninos não houve a mesma observação. A associação do comportamento com a beleza culminou com a equivalência de *não vale a pena*. A avaliação da representação construída pelo professor sobre como deveria ser o comportamento da menina é algo que evidencia um lugar de *castidade*, pois o prazer no âmbito da sexualidade feminina precisa ser contido, preservado para o momento adequado, o momento certo. Associado a isso, a beleza é algo que desloca o professor em relação às demais pessoas da lista, o atributo deveria ser mais bem aproveitado por aquela aluna. O *não valer a pena* demonstra que quando se apresentam ações que não condizem com as expectativas criadas e veiculadas na escola, a terminalidade passa ser a referência, não há mais o que fazer.

A marcação etária que um dos professores faz – ***“Eles não têm nem idade para isso, tem é que focar nos estudos”*** –, também me faz questionar as compreensões que demarca quando se pode falar de sexo ou fazer sexo. O não falar sobre, talvez seja uma dessas alternativas depreendida pelos/as professores/as para não trazer à tona algo que querem com todas as forças esconder e/ou invisibilizar. Acerca disto, Louro entende que

nesse processo [de construção de identidade heterossexual], a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 2013, p.17).

Perceber que os/as alunos/as desenvolvem estratégias para se apresentarem neste contexto de práticas sexuais, a lista cumpre seu papel de apresentar à turma as pessoas que são sexualmente ativas e favorecer encontros futuros com quem apresentar interesse.

Vemos, assim, que embora os/as professores/as se sintam receosos em abordar as temática sobre gênero e que deleguem a outras pessoas que o faça, os/as alunos/as conversam de maneira aberta sobre suas práticas e em alguns contextos em formato de código para que não sejam identificados/as os/as sujeitos/as de quem se referem.

Em todos os lugares

Estávamos na sala dos/as professores/as, na hora do intervalo, aproximadamente 15:15, ao todo seis pessoas. Duas mulheres e quatro homens. Sentados à mesa. Um dos professores comenta: a menina buchudinha da turma X da manhã, ela é bem zangada. Hoje ela quis sair, mas só se fosse com a amiga dela, eu achei foi graça e não deixei (fala isso enquanto pega a escarcela dentro da mochila).

O professor sentado próximo a mim diz: Ela é zangada mesmo, tem uma cara enfezada, mas ela negava até o fim que estava grávida. As amigas que falaram na sala.

*Outro acrescenta: eu digo logo para minha filha, que tem um **namorado para ela não engravidar**, eu digo mesmo é engravidar (e olha para mim) e ela me diz eita pai, não faço isso. Não faz?!, **eu digo logo é para usar camisinha**.*

*O professor que está do outro lado da mesa: essas meninas para se manterem **puras** dizem que não fazem, mas quando **a gente se espanta, estão grávidas**, como é isso?!*

*A professora que estava fechando seu armário diz: essa geração está perdida. Agora, aqui a tarde temos seis meninas grávidas. Daqui uns dias não estão mais estudando. E continua: não tem a praça que estão reformando? Não fica uma parte aberta e outra fechada com aqueles tapumes? Pois num é que tarde da noite vi aquela menina da turma Z, **uma que é bem magrinha toda bobinha, lerda que só na aula. Ela estava agarrada com o menino que era aluno daqui, só um montinho no canto escuro.** O que aquela menina fazia ali uma hora daquelas? **A gente não dá nada para essas meninas, mas elas surpreendem a gente. Não tem jeito.***

Fico só observando a conversa e escrevendo algumas coisas, quando o professor ao meu lado pergunta: qual projeto tu vais fazer sobre isso?

Todos, quase que em coro, concordam que eu deveria falar sobre isso. O gestor entra na sala e a conversa se encerra.

(Caderno de campo, junho de 2019).

A sala dos/as professores/as é um espaço na escola que percebo como um limbo³⁸, onde os/as sujeitos/as da hierarquia de poder educacional falam de tudo e de todos/as. Nesse dia estava esperando para falar com a gestora sobre um acontecimento que foi mencionado no grupo focal, uma vez que ela trabalha no outro Centro de Ensino. Mas, normalmente eu ia para a escola executar alguma tarefa de observação ou conversar com alguém.

As conversas que tínhamos eram bem questionadoras e envolvia qualquer temática, mas falar sobre os/as alunos/as era algo que todos/as os/as professores/as faziam, isso para além do desempenho escolar.

³⁸ Percebo a sala dos/as professores/as dessa forma devido as conversas e ações que são construídas e desempenhadas nesse espaço, pois à medida que pontuamos alguns acontecimentos, estes são esquecidos no contexto, como algo insignificante.

Quando os/as professores/as começaram a falar das alunas, enfatizando a gestação de uma delas, fez-me pensar como as construções de maternidades envolvem um aspecto inquisidor, seja em relação a escolha ou seja em relação ao descuido de estar grávida.

A gravidez na adolescência é um acontecimento comum³⁹ em Pio XII, independente das escolas ou dos horários de estudos, pois houve um tempo que as gravidezes apareciam mais entre os turnos vespertinos e noturnos, que são justamente os que apresentam uma idade mais amadurecida (biologicamente) das meninas, por volta de seus 16 ou 18 anos.

Contudo, percebi durante esses processos observatórios do cotidiano que não há mais essa categorização de temporalidades geracionais para surgirem as mães na educação básica. O não falar sobre as práticas sexuais também é um fator que constitui esse espaço nebuloso da vida sexualmente ativa.

Ao utilizar o termo nebuloso enfatizo esses não ditos sobre os desejos e as práticas sexuais, pois ainda há a compreensão de que a “virgindade/pureza” é algo que precisa ser preservado e ao ultrapassar esse limite de pureza as meninas se alocam no espaço de impuras e não é pra casar, ou seja, “*fáceis*”.

As práticas sexuais femininas durante toda a produção discursiva sobre as atividades de desejo e prazer são estabelecidas como não existentes, algo não imaginado. Enquanto a dos meninos recai sobre a dinâmica de virilidade e de início imediato, a cobrança da iniciação sexual é maior.

Quando o professor comenta que fala sobre o uso de camisinha para que a filha não engravide (usando o seu termo, *emprenhe*) e que isso gera um constrangimento nessa relação. Evidencia que as ausências das conversas sobre sexo são mais marcadas em relação as mulheres e muito mais em relação aos pais e suas filhas. Reconhecer que os/as jovens transam e que isso não precisa ser visto como um tabu ou algo imoral é fundamental para as discussões sobre gravidez na adolescência.

No entanto, a vigilância exercida para que isso não ocorra, a prática sexual antes do tempo (tempo esse subjetivo que tem como referência uma idade ideal que perpassa pelos valores e crenças do/a sujeito/a que vigia e estabelece o

³⁹ Utilizo comum como equivalência a frequente, da rotina das garotas.

controle), é imensamente difundido e ampliado. A professora ao comentar sobre o envolvimento de uma aluna altas horas da noite na praça em reforma e o fato de “não dar nadinha” também é um elemento desse controle.

Desse modo, não há o fora ou o dentro da escola no processo de vigilância do/a professor/a nas condutas dos/as alunos/as. A indissociação dos espaços de controle exercidos pelos/as sujeitos/as que constituem o processo educacional de ensino é um elemento utilizado para classificar esse/a aluno/a nas diferentes esferas de vida, em nosso contexto, a escola.

A práticas sexuais, afetivas e seus namoros são elementos que surgem no imaginário social e que se constituem como interditos na medida em que a fronteira de interdição só é rompida com o sentido visual. O ver é um instante que destrói o enclausuramento do desejo e do prazer.

Nas próximas linhas, apresento algumas informações sobre os nossos grupos focais e entrevistas que corroboram com a proposta de fala, a partir de um espaço que permita que isso aconteça.

5 AMIZADES, CONVERSAS, GRUPOS FOCAIS E ENTREVISTAS

Nesta seção construo o texto a partir dos acontecimentos narrados nos grupos focais e em algumas entrevistas, apresentando como os/as sujeitos/as estão durante as interlocuções, os detalhes das movimentações corporais e modificações em tons de voz e gestos. Início as escritas pelos grupos, separadamente, sem seguir uma sequência cronológica, levando em consideração os primeiros encontros para, posteriormente, apresentar as construções coletivas de um grupo focal único sugerido pelos/as alunos/as dos dois Centros de ensino.

A proposta inicial era estabelecer a mesma conduta de condução no processo de sensibilização dos grupos focais, no entanto, não foi assim que ocorreu. A sensibilização para o nosso primeiro encontro foi a mesma em ambos os grupos focais e partia da questão **“o que vocês entendem sobre gênero?”**. Busquei estabelecer esse início comum para vislumbrar as noções e compreensões dos/as estudantes em nossas primeiras conversas. Mas, a partir desse contato inicial, a inicialização das discussões foi pautada a partir da demanda dos/as alunos/as, apesar de tentar estabelecer um comparativo entre eles, o que não deu muito certo. Assim, deixei o grupo fluir, o que favoreceu as participações e as nossas trocas de experiências, para além na proposta inicial de discussão sobre gênero⁴⁰.

Pertencimento

Hoje, 03 de outubro de 2017, as sete horas da noite, reunimos pela primeira vez no grupo focal com os/as estudantes. Participaram nesta primeira tentativa, 10

⁴⁰ As temáticas que envolveram os grupos focais transcenderam as discussões sobre gênero, pois como a temática tornou-se livre, a partir das interações, apresento os recortes e transcrições dos grupos que envolvem diretamente a temática que discuto e problematizo nesta tese.

alunos/as⁴¹, dos turnos matutino e vespertino, na sala do laboratório de informática. Cada aluno/a assinou a frequência e eu pedi para acrescentarem a idade e o telefone que usassem com o app Whatsapp (para possíveis intervenções⁴²). O grupo estava distribuído em alunos/as do primeiro, segundo e terceiro ano, sendo que em maior quantidade estava os/as alunos/as do terceiro, quatro no total. Aos poucos, foram se sentando nas cadeiras que estavam em círculo, **as seis meninas sentaram uma ao lado da outra, os quatro meninos dispersos pelo círculo**, já que havia programado para 20 estudantes sobram cadeiras. Todos/as estavam de farda, mas a primeira pergunta que fizeram foi “a gente precisa mesmo está fardado?”, sorri e respondi: creio que não, mas irei perguntar. Em coro disseram: “então, no próximo a gente vem sem farda”. Rimos. Pedi que se aproximassem para ficarmos mais juntos e não tivéssemos que aumentar o som de nossa voz, um círculo ficou menor, mais aconchegante, mais acolhedor.

Estelar, aluna do segundo ano, do interior (referência ao fato de residir em um povoado do Município), comenta: “parece que estamos contando **segredos** nessa roda!” (sorriso largo e cutuca com o cotovelo em Maravilhosa, que também ri).

Nos apresentamos, cada um com seu nome “real” e como queriam ser chamados/as quando fossem convocados/as para adentrarem ao texto. Apresentei a ideia central da tese, especialmente a temática, e iniciamos nossas conversas a partir da questão “o que vocês entendem sobre gênero?” (inicie com essa questão na tentativa de visualizar quais as

⁴¹ A fala dos/as alunos/as durante os grupos focais não eram obrigatórias, não havia a normativa de todos/as tivessem que emitir uma opinião verbal. Assim, Ana Raquel, Angel e Jhonny não participaram ativamente, apenas ouviram.

⁴² A partir desse contato foi criado um grupo no aplicativo com o objetivo principal de lembrá-los/as de nossos encontros.

conceituações que seriam acionadas por eles/as nesse momento de aproximação inicial).

*(Alguns/mas ficaram parados/as como se estivessem pensando em algo que não tinham parado para pensar), recebi como resposta uma outra pergunta que foi feita por Ciborgue: “**como assim** professora?”. Crianças (modo carinho de trata-los/as durante minhas atividades na escola), disse sorrindo, o que veio na cabeça de vocês quando escutaram a pergunta? Podem falar sem medo, aqui todos/as estamos aprendendo e compartilhando.*

Respiraram fundo e se entreolharam, pareciam que estavam compactuando alguma coisa, em uma espécie de reconhecimento dos/as que estavam ali.

Alguém vai querer falar primeiro? – perguntou Magneto – Todos/a balançaram a cabeça em sinal negativo. Então eu começo, disse. Gênero pra mim é, não sei se tá certo (dando de ombros), homem e mulher, o que a gente é.

Maravilhosa – retruca – gênero é essa relação entre a gente, homem, mulher, como que a gente deve se comportar, o que as pessoas acham da gente.

Penélope acrescenta, o que eu entendo de gênero é o que eu sou, como me sinto, como me vejo, sou eu em mim, é algo pessoal.

Pergunto mais alguém quer comentar? Os/as outros/as comentam que concordam com o que até agora foi dito (Ana Raquel, Angel e Jhonny).

Ciborgue, interage perguntando a Penélope: eu não entendi o que tu disse, me explica aí?

Penélope: quando eu disse que gênero é como eu me sinto eu tô me referindo a como eu quero que as pessoas me vejam, não teve aquele caso lá da novela das oito, a Ivana,

ela era mulher, mas se via como homem. Por isso que eu acho que gênero é isso, como a gente se vê.

Quando comentaram sobre a novela, os/as alunos/as se empolgaram mais para falar.

Kevinho: pegando esse exemplo bem aí da novela, eu acho que ela continua mulher, ela até engravidou do cara lá, pra mim gênero a gente se refere a homem e mulher e só.

Katrina comenta: gênero envolve muitas coisas, né professora? Lembro da senhora falando na aula. A senhora tá muito quieta aí. É só a gente que vai falar mesmo? (todos riram).

Não – respondi – estou ouvindo o que vocês têm a dizer. Então eles/as continuaram conversando.

Estelar: se gênero é isso, homem e mulher, por que existe pessoas que a gente vê como homem e diz que é mulher ou o contrário? Alguma coisa não se encaixa, voltando ao caso da Ivana da novela que transforma em homem, como é que pode?

Penélope: e por que tem que encaixar? (inclina para frente com os braços estendidos em direção a Estelar).

Todos/as ficam em silêncio depois da provocação de Penélope. Então, Maravilhosa comenta: viu?! (olhando para todos/as e balançando a cabeça positivamente), é isso que a gente precisa discutir, por que tudo tem que encaixar? Se eu sou feia, se eu sou bonita, se eu sou isso ou aquilo, se eu sou homem ou mulher, por que eu tenho que ser igual a todo mundo?

Penélope ri, levanta e abraça Maravilhosa. Em seguida, todos/as se levantam e fazem uma grande roda de abraço coletivo e Ciborgue grita: “Viva o gênero e a gente ser o que é!”. Todos sorriram.

Nosso primeiro grupo focal termina, um sentimento de pertencimento e acolhimento foi construído (Grupo focal 1, 03 outubro, 2017).

Aproximação e engajamento

Hoje, 10 de outubro, inicio o primeiro encontro do segundo grupo focal, estamos meia hora atrasados, estão presentes quatro alunos: Dandara, Liz, Odara e Rosa. Sobram cadeiras, nos reorganizamos na sala. Sentamo-nos bem próximas umas das outras. Tudo indicava que seria apenas nós. Iniciei como de praxe explicando a proposta da pesquisa e o que era um grupo focal. Todas estavam bem atentas. Pergunto: “o que vocês entendem sobre gênero?” (elas se olham e riem discretamente).

Dandara: Queríamos tanto ouvir essa pergunta (risos), não é meninas? (apontando para as outras). Veja se está certo: gênero é como a gente se identifica, não tem uma maneira certa de ser, apenas se é.

*Liz: bem, eu até acho que seja por aí, mas a gente escuta muita coisa. Não teve aquela pregação lá perto de casa que o pastor estava falando que a ideologia de gênero ia acabar com as crianças, eu ri demais, um louco daquele, demente. Mas as pessoas acreditam nisso, **gênero é quase como se fosse uma praga, todo mundo tem medo, menos nós** (cutuca Rosa).*

E o que seria esse medo – pergunto.

*Liz responde enquanto coça a cabeça: professora, a senhora, eu posso chamar de senhora né? (Risos). (Faço movimento positivo com a cabeça confirmando a possibilidade). **A sensação que eu tenho é que falar sobre***

gênero e sexualidade é se as pessoas fossem se transformar [como?] tipo, como se tivessem escondendo algo e que ao falar sobre gênero isso não pudesse ser mais escondido, deu pra entender? Não né?, não sei explicar.

*Rosa: eu acho que gênero tem muito isso de ser homem e mulher, tipo uma referência e Liz **eu acho que é esse medo de perder essa referência que esses idiotas falam essas coisas.***

Enquanto as meninas conversam Odara permanece em silêncio, um pouco dispersa olhando para as cadeiras. A porta se abre, nos assustamos, chega Rei esbaforido e pedindo desculpa. Odara levanta a cabeça e diz: que bom que você veio! Ao mesmo tempo que o abraça. Ele se senta em seguida ao seu lado.

Reinício a conversa e Odara começa a falar: Eu não sei o que é gênero, vim aqui pra tentar entender, os que muitos falam, porque eu acredito que não seja tão ruim assim.

*Rei argumenta enquanto abre seu biscoito: desculpa professora, estou com fome (faço o gesto com mãos para dizer que está tudo bem). Com a boca cheia de biscoito continua: eu vim aqui pra tentar me entender, **as vezes eu me identifico com as meninas, as vezes com os meninos** (continua colocando mais biscoitos na boca), faz uma pausa.*

As meninas se olham e dizem quase que em coro: Rei, meu filho coma logo ou então para de comer pra falar, assim não dá (riem).

Rei se desculpa mais uma vez. Continuando – diz – Quando a senhora entrou na escola já sabia que vinha coisa boa, a senhora tinha que ser professora aqui, sei do seu trabalho com os meninos lá, eu li aquele livro que a senhora passou pra eles, mas não entendi (risos). Eu vim para conhecer, eu

acho que gênero é esse lance de homem e mulher, mas depois do livro eu já não sei se é só isso. E a senhora? Vai ficar só olhando ou vai falar também?

Respondo que por enquanto estou só ouvindo. E continuo: Vocês já tinham lido algo sobre a temática, fora o Rei que já comentou que sim?

*Todos/as respondem, a gente leu um pouco antes de vir. Dandara: não queríamos fazer feio e a senhora pensar que a gente não sabe. **A gente aqui provoca essa discussão, mas ninguém nos ouve. Amamos, eu pelo menos, a sua pesquisa, já pensei em até me mudar de escola** (risos).*

Odara: como a senhora viu, não veio muita gente, mas na próxima vai vir mais, porque vamos contar como funciona mesmo e como é tranquilo conversar.

Rosa: eu sei que não falei muito, mas é porque isso é novo pra mim, me interessei muito pelo o que falamos aqui, embora a senhora quase não tenha falado, nos deixou bem a vontade. Professora e então? O que é gênero?

Eu rio e digo: então o que é?

O Vigia bate na porta e diz: professora a senhora vai demorar? Já são nove horas!

Todos/as se olham e dizem: mas já? Passou rápido.

Rosa: a senhora foi salva pelo gongo (rimos).

*Nos despedimos e quando ia saindo da sala, Rei grita: Ei, professora! - E corre na minha direção – **obrigada por ter vindo até nós! Somos poucos, mas somos bons!** (Grupo focal 2, 10 de outubro, 2017, grifos meus).*

Os trechos que apresento são a transcrição do áudio e vídeo produzidos em nosso primeiro grupo focal em cada escola, as sensações sentidas nesse nosso contato inicial favoreceram uma aproximação em relação a todos/as os/as

participantes. Nos grupos focais das duas escolas tive essa sensação de proximidade e acolhimento, embora um tivesse sido mais intenso que o outro, talvez pelo fato de eu estar professora em um deles.

A participação dos/as alunos/as e seu envolvimento com a temática apresentou uma pequena variação entre as duas escolas, especialmente quanto ao número de pessoas. Porém, no grupo focal 2 percebi uma tentativa de consolidar e alinhar uma conceituação de gênero: “*A gente leu um pouco antes de vir*” (Grupo focal 2, 2017) em relação ao primeiro. A maneira como conduziram as discussões também foram diferenciadas, começando pela localização das pessoas nos espaços da sala.

A disposição das meninas no círculo (grupo focal 1) me chama atenção, pois em nenhum momento solicitei a separação de meninos e meninas, mas quase que “*instantaneamente*” elas se aproximaram e os meninos ficaram dispersos por entre as cadeiras vazias. Não questionei de início essa localização dos/as sujeitos/as para não gerar uma situação de desconforto⁴³, uma vez que não consegui perceber essas motivações. Contudo, a partir do momento que iniciei as análises, algumas questões surgiram por tentar entender o processo de socialização que nós mulheres vivenciamos e as marcas desses comportamentos em nossas escolhas, como, por exemplo não se aproximar *instantaneamente* dos rapazes: O que nos leva em nosso processo de socialização a aproximação das meninas entre si e as distancia dos meninos? A reiteração da marcação sexualizante nas relações entre homens e mulheres impede/impossibilita outras ações que não se encaixam na prerrogativa meninas-inocentes, meninos-maliciosos? É a “cobrança” em relação aos comportamentos das meninas, a qual posiciona-os como “inapropriados” e direciona a leitura das meninas como “*fácil*”, no jogo dos desejos e prazeres, que dificulta/impede essa aproximação?

Jane Felipe e Alexandre Toaldo Bello (2009), em “*Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil*”, comentam que

⁴³ Coloco aqui sensação de desconforto no sentido gerar um bloqueio nas participações a partir da minha intervenção sobre os lugares ocupados. Porém, percebi que perdi uma boa oportunidade de mobilizar, por exemplo, esses conflitos ao perguntar: por que se sentaram assim?

a ideia de naturalização de determinados comportamentos em torno das masculinidades e das feminilidades está amplamente incorporada em nossa sociedade e se torna muito visível nos procedimentos escolares. Tais comportamentos, percebidos de forma essencializada (meninos são mais agitados, agressivos, meninas são mais meigas, passivas; meninos devem gostar de determinadas coisas, meninas de outras), estão pautados por relações de poder entre os sexos desde a infância (FELIPE, BELLO, 2009, p. 147).

Felipe e Bello (2009) acrescentam, ainda, que os controles exercidos pelos/as professores/as durante o processo de escolarização desde a educação infantil – que demarcam os lugares de meninos e meninas em acordo com a matriz heterossexual – são acionados em todo constructo relacional entre os/as sujeitos, produzindo assim masculinidades e feminilidades hegemônicas (o que se espera de *um homem* e de *uma mulher*). Desse modo, aprendemos a reconhecer os/as sujeitos/as a partir dessa dicotomia normalizadora.

A determinação heteronormativa de quem devemos ser amigos/as ou construir relacionamentos próximos, direciona que a amizade entre homens e mulheres é vista como segundas intenções (principalmente em relação aos meninos). Os segredos compartilhados devem ser feitos entre mulheres e entre homens, separadamente. Nesse sentido, o grupo focal possibilitou, ao mesmo tempo, essas trocas de experiências tanto para os meninos quanto para as meninas.

Estelar ao comentar que “*parece que estamos contando segredos nessa roda!*”, pelo fato de termos diminuído círculo e de ser informada anteriormente que as conversas produzidas ali não saíram da sala, aciona o lugar de segurança e silêncio – “**segredo**” – para representar a situação. No entanto, **o segredo** também pode ser entendido no contexto como algo proibido e restrito, haja vista que estaríamos reduzindo o espaço para não alteração da voz e, ao mesmo tempo, estabelecendo aproximação das pessoas.

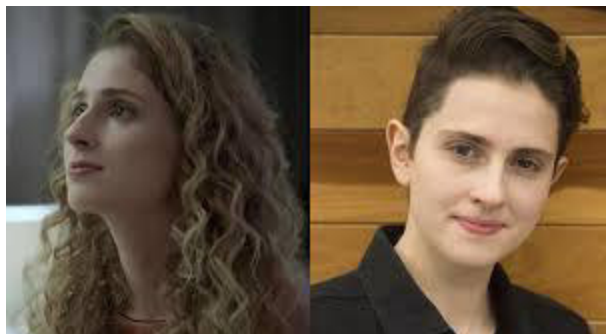
Os ocultamentos e silenciamentos (LOURO, 2001) presentes no cotidiano escolar adensam o entendimento de “segredo” apontado por Estelar. O cuidado sobre o que diz e para quem se diz é um elemento importante na construção da confiança entre os/as sujeitos/as e da “imagem” que se quer apresentar/manter em relação aos/às outros/as nos jogos de poder do/no cotidiano escolar.

Iniciar o grupo com o questionamento “o que vocês entendem sobre gênero”, pareceu-me adequado na época. Mas, hoje iniciaria de uma outra forma, conhecendo as histórias e os porquês de quererem participar do grupo, para posteriormente perguntar sobre o que sabem ou pensam, pois a pergunta, para mim, ficou direta, como se não importasse as experiências que os levaram a estar ali (hoje depois de outras leituras, repenso essa minha intervenção).

Quando Ciborgue me responde com a pergunta “*como assim?*” percebo que há a necessidade de mais esclarecimentos, mas tento de qualquer modo não interferir nas respostas⁴⁴, jogando novamente uma outra pergunta – “*o que vem na cabeça de vocês quando escutam gênero?*”. As respostas dadas por eles/as se aproximavam de uma perspectiva dicotômica, que apenas classifica homens e mulheres. No entanto, duas falas foram importantes para mim: 1) a que direciona gênero para como a pessoa se reconhece e 2) a utilização da personagem da novela para contrapor o binômio homem-pênis/mulher-vagina.

A aluna Penélope durante o grupo focal 1 direcionou os debates para uma compreensão de reconhecimento identitário de gênero, como algo que a pessoa é e como se ver, na medida em que também utiliza a mídia televisa com a personagem Ivana/Ivan, na novela *Força do querer*, exibida em 2017, às 21 horas na rede Globo (Figura 5).

Figura 05: Personagem Ivana/Ivan, *Força do Querer*, 2017



Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br/televisa>

⁴⁴ A tentativa de não interferir nas respostas não tem a ver com a construção de uma *pseudoneutralidade* científica, e sim com a minha tentativa de perceber as construções que surgiam sem as minhas informações teóricas iniciais. Informações que posteriormente foram apresentadas para que eles/as mesmos/as percebessem como estavam compreendendo gênero.

Butler (2006) comenta que gênero agora significa identidade de gênero, uma questão particularmente proeminente na política e na teoria do transgênero e da transexualidade. Assim, para a autora,

transgênero refere-se àquelas pessoas que se identificam ou vivem como o outro sexo, mas que podem não ter sido submetidas a tratamentos hormonais ou operações de redesignação sexual. Pessoas transexuais e transexuais se identificam como homens (caso de transexuais de mulheres para homens), como mulheres (caso de transexuais de homens para mulheres) ou como *trans*, ou seja, como *transhomens* e *transmulheres*, independentemente de terem sido submetidos ou não a intervenções cirúrgicas ou tratamento hormonal; e cada uma dessas práticas sociais carrega diferentes cargas sociais e promessas (BUTLER, 2004, p. 21, tradução minha, grifo meu).⁴⁵

A personagem vive na trama um processo de transição de identidade de gênero, reivindicando o reconhecimento como Homem. Assim, a novela apresenta o processo de construção de um *transhomem* que solicita ser identificado e reconhecido como Ivan.

Utilizando-me da argumentação de Nilvante Lima (2018) sobre a ideia de transição como elemento para

pensar os trânsitos identitários e o próprio corpo como uma superfície flexível, ao contrário da narrativa universalizante e normativa – além de fictícia – do sexo situado em uma relação “natural” e biológica com o corpo, propondo uma linearidade entre sexo e gênero, mulher e vagina, homem e pênis (LIMA, 2018, p. 226).

⁴⁵ El transgênero se refiere a aquellas personas que se identifican con o viven como el otro género, pero que pueden no haberse sometido a tratamientos hormonales u operaciones de reasignación de sexo. Lo transexuales y las personas transgênero se identifican como hombres (caso de los transexuales de mujer a hombre), como mujeres (caso de las transexuales de hombre a mujer), o como *trans*, esto es, como *transhombres* o *transmujeres*, yase hayan sometido o no a intervenciones quirúrgicas o a tratamiento hormonal; y cada una de estas prácticas sociales conlleva diferentes cargas sociales y promesas (BUTLER, 2004, p. 21, grifo meu).

Diante disto, a visibilidade conseguida com a produção da novela é positiva, em certo ponto, por trazer as experiências *Trans*⁴⁶ (Maria de Fátima Lima SANTOS, 2011) para o debate não acadêmico, mas as críticas lançadas a esta ação precisam ser pontuadas, especialmente em relação a opção da emissora em não escalar para o elenco uma pessoa *Cis*. A ficcionalidade desempenhada (pela novela) é uma das estratégias para se constituir o/a sujeito *trans* em uma expectativa não existência? Algo não “*real*”, *não vivenciado por sujeitos/as*? Muitas outras questões podem surgir, mas opto por construí-las em um outro momento.

Jackson Ronie Sá-Silva (2019), em seu artigo, “*A construção de uma pedagogia dos manuais médicos: um olhar queer sobre os discursos médicos da homossexualidade no século XX*”, apresenta que o processo de regulação e sujeição dos sujeitos transcende os espaços escolares, em um entendimento institucionalizado de diretrizes comportamentais. Assim,

todos os espaços socioculturais em que o poder se organiza e se exercita, como mídia televisiva, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos, propagandas, anúncios, videogames, livros, esportes, shopping centers, dentre outros, são espaços que educam, praticando pedagogias culturais que moldam nossa conduta (SÁ-SILVA, 2019, p. 35).

Desse modo, a referência da personagem Ivana/Ivan, utilizado por de Afrodite, é um desses acionamentos que transcendem os espaços da escola, mas que é inserido em seus contexto à medida que os questionamentos e as conversas sobre o desenrolar da narrativa novelesca ocupa espaços importantes durante a permanência dos/as alunos/as na escola, especialmente no momento dos intervalos.

O grupo focal 2, também caminha para essa compreensão de gênero como identidade, reconhecimento de si. Porém, apresenta pontuações específicas que já são parte de uma compreensão discursiva de gênero que recai sobre a

⁴⁶ Ver Maria de Fátima Lima Santos, *A invenção do dispositivo da transexualidade: produção de verdades e experiências trans* (2011) e Renata Silva Pamplona e Nilson Fernandes Dinis, *a transexualidade em questão: Problematizações nos contextos educacionais* (2017).

preparação teórica para o encontro, o qual não necessitava desta ação diretamente para ocorrer. Talvez isso tenha acontecido por eu não fazer parte da escola e as expectativas criadas em relação a mim os/as direcionaram para esta conduta, pois **“é a professora que estuda gênero”**.

Dandara ao dizer: *“Queríamos tanto ouvir essa pergunta”*, demonstra uma necessidade e uma espera de debate e de conversas sobre o gênero, pois como pontuei na seção anterior, as discussões sobre gênero nessa segunda escola eram evitadas ou silenciadas⁴⁷. A tentativa de corroboração de acerto sobre o que se entende sobre gênero é algo que aparece nos dois grupos focais, mas, neste, isso é mais intenso.

A fala de Dandara – **“gênero é como a gente se identifica, não tem uma maneira certa de ser, apenas se é”** – traz para o debate o entendimento de que identificar gênero não é algo que se reproduza igualmente entre os/as sujeitos/as. Com efeito, ao enfatizar que “não há uma maneira certa” me remete a Judith Butler (2015) ao dizer que a ilusão de substância e fixidez do gênero se dá pelas repetições e reinterações de atos performativos não havendo um original ou uma essência:

esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira de gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a “integridade” do sujeito (BUTLER, 2015, p. 235).

Nesse sentido, perceber gênero como dinamicidade relacional amplia as possibilidades de reconhecimento do outro em suas diversas apresentações e vivências, haja vista que não partimos de um modelo comum, mas de diferenças formas e maneiras de se experienciar gênero.

⁴⁷ Ver seção três, tópico 3.2.

Liz ao dizer que “gênero é quase como se fosse uma praga, todo mundo tem medo, menos nós”, posiciona-se quanto ao seu reconhecimento do que seja gênero e concorda com Dandara. A fala se situa quando focaliza os discursos do pastor em uma pregação próxima a sua casa que colocava gênero como ideologia e que ia acabar com as crianças, o debate de gênero possibilita os questionamentos sobre a heterossexualidade compulsória. Liz, continua: “parece que falar de gênero e sexualidade as pessoas irão se transformar, trazer à tona o que não pode mais ser escondido”, associa esta ideia à compreensão de pânico moral, uma vez que, de acordo com ela, as pessoas escondessem algo. Mas, ao se falar de gênero e sexualidade é como se isso não fosse mais ficar encoberto – “o medo de perder essa referência”.

Um dos significados centrais construídos em nossa sociedade em torno da noção de sexualidade é justamente a de que os prazeres sexuais são perigosos, pois ameaçariam a ordem social. Esses prazeres, enquanto componentes do dispositivo da sexualidade, no entanto, são construções sociais e históricas baseadas na heteronormatividade, que classifica determinadas pessoas, coletividades e expressões da sexualidade como desviantes, anormais e estigmatizantes, por não se enquadrarem em referências legítimas. No tocante às práticas sexuais, expressões e manifestações de prazeres, esse dispositivo histórico, que é heteronormativo, classifica a sexualidade como “boa” ou “má”, estabelecendo limites do que é permitido ou proibido e criminalizado.

Richard Miskolci (2007), em seu artigo, “Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay”, citando Stanley Cohen (1972 apud Richard MISKOLCI, 2007), apresenta que o conceito de pânico moral serve para pensar na maneira como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos. Esse conceito permite entendermos como processos de mudanças sociais podem causar grande temor e medo, uma vez que colocariam em risco a estabilidade de formatos tradicionais de instituições, como família, casamento, religião. Assim,

uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são

preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (COHEN, 1972 apud MISKOLCI, 2007, p. 111).

Nesse sentido, compreender as transformações e as intervenções que as ações que envolvem o debate de gênero nos diferentes espaços de sociabilidades sofrem, permite, a grosso modo, entender as produções discursivas contrárias que colocam gênero como ideologia na tentativa de manter os *status quo* da matriz heteronormativa. Diante disto,

o conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação (MISKOLCI, 2007, p. 112).

Desse modo, as tolerâncias conseguidas durante o processo de abertura política à esquerda, estão sendo aprisionadas em um entendimento conservador e normativo, talvez o que explique tanto “medo” e intervenções para coibir estas discussões nos espaços institucionalizados de socialização.

Durante nosso encontro, Rei, mesmo chagando atrasado, apresenta-se não em conformidade. A transição e fluidez entre se identificar com as meninas e com os meninos, expressa pelo termo “às vezes”, permite que questionemos as demarcações fixáveis das condutas dos/as sujeitos/as em oposição dicotômica, como vimos na seção três.

Importante, também, é perceber que a mobilização dos/as estudantes ocorre dentro do espaço da escola, mesmo que não sejam ouvidos/as, conforme a queixa da Dandara. Miguel Arroyo (2013), ao falar sobre as disputas no território

curricular apresenta que essas situações são comuns nos espaços escolares, pois os sujeitos existem e o debate surge a partir de sua presença na escola, os/as alunos/as são principais desencadeadores das pluralidades no cotidiano da escola.

Fernando Seffner (2011), em seu artigo *“um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade”*, argumenta que as discussões de gênero e sexualidade não são deslocadas do processo de ensino nas escolas. Mas, chama a atenção para a qualificação do profissional para as discussões da temática, pois

numa sala de aula, quase tudo acontece de modo muito rápido. Mesmo com planejamento bem estruturado, estratégias pedagógicas de qualidade, recursos tecnológicos de ponta, professores bem formados, as situações de ensino acontecem num “contexto de incerteza”. Dentre os muitos fatores geradores desse “contexto de incerteza”, a atenção [...] está voltada para certo “tipo” de assuntos imprevistos que “invadem” aulas, imiscuem-se nos diálogos do professor com a classe, ou que “acontecem” pelos cantos da escola, mas terminam por fazer sentir sua presença no meio das aulas (SEFFNER, 2011, p. 561-562).

Assim, falar sobre gênero é uma demanda que, embora a escola não queira mobilizar, os/as sujeitos/as que estão presentes nesse espaço irão acionar e desenvolver essas discussões de maneira coletiva ou em ações pontuais, intervencionistas.

Disrupção, violência e homofobia

Uma sensação estranha, os/as alunos/as estavam sentados em um canto da sala, muitos burburinhos, quando me aproximo reina o silêncio, pergunto o que aconteceu, Afrodite me responde: Professora teve mais um caso de assassinato aqui (me olha com os olhos cheios de lágrimas), era meu amigo! Começa a chorar ainda mais intensamente.

*Fernando a abraça. Erámos dez pessoas na sala, nos abraçamos na tentativa de reconfortar Afrodite neste momento. Sentamos em um círculo pequeno (queria gerar algum conforto afetivo ao grupo), iniciamos as conversas do grupo com o ocorrido, Fernando é o primeiro a falar: Professora, quem faleceu foi Jânio⁴⁸, ele estava em um bar lá do bairro, foi atingido por quatro tiros! Temos algumas suspeitas, mas não temos prova. A polícia foi chamada, mas parece que não vai fazer muita coisa! (olha com tristeza para Afrodite) **Acham que ele estava envolvido com homem casado!***

*Paula logo interveio: isso é conversa de fuxico, mas acho que isso tem a ver com ele ser gay também, ele era uma excelente pessoa, ainda não consegui entender o que ocorreu, é difícil saber o porquê. (vira para mim e pergunta) Professora, a gente pode tentar falar sobre homofobia? Respondo: sim, podemos sim!. Nesse momento, falamos sobre violência e como essas violências são naturalizadas em nosso contexto e como casos assim estavam sempre presentes em alguns momentos de nossa vida. Joana levanta a mão e diz: a gente nem precisa ir muito longe não, aqui mesmo na escola a gente ver situações que envolvem os preconceitos e homofobia, vocês do professor de química e suas piadinhas sobre gays por causa do Felipe? **Toda aula ele arrumava um jeito de falar sobre “jeito”** (faz o sinal de aspas com as mãos) do Felipe, afeminado e essas coisas, a turma toda ria.*

É verdade, disse Afrodite um pouco mais tranquila, a gente até chegou falar para o diretor, mas acho que ele não fez nada. Felipe só estudou um ano com a gente.

⁴⁸ Nome escolhido por Fernando para se referir a vítima do crime.

Ricardo se intromete: Nã, **ele saiu** ainda no começo do ano, acho que só ficou até maio, **depois da briga que teve com os meninos da outra turma**, não demorou muito não, saiu.

Afrodite: é mesmo! Nem me lembrava disso.

Pergunto o que houve, já que não sabia do ocorrido e era a primeira vez que ouvia falar sobre.

Fernando: Professora eu vou contar, foi assim, não me lembro bem o porquê da briga, porque quando eu saí da sala o mafuá⁴⁹ já estava formado. Foi no **final do horário**, acho que foi no comecinho de abril, **Felipe tinha vindo com um gloss, aqueles brilho de boca**, né professora?!, [fiz sinal positivo que sabia o que era] e uma traca com orelhas que pareciam de gato, na saída ele colocou e deve um menino da outra sala (ele ainda **estuda aqui, só que agora está de noite e não mais de tarde**), **tava xingando ele de viado, de bicha, que não era pra ele tá assim na escola, que ele tinha que tá que nem homem** e vrá! Deu logo uns murro no Felipe. Felipe gritava que era homem, que gay não é mulher, que ele tava do jeito que gostava de estar, fizeram uma roda, o povo gritando briga! Briga! (se levanta e faz todos os gestos simulando o comportamento dos outros alunos), **nenhum professor apareceu**, nem diretor, nem ninguém, tava só Felipe e o tal do Geraldão (escolheu esse nome pra situar a macheza do homem, sorrindo), Felipe bateu também nele, teve gente que filmou e nem apartou a briga, aí eu, joana, José e Vitória puxamos Felipe e começamos a dizer acabou a muagem podem ir **pra suas casas. Felipe com a gente, levamos ele para casa, a mãe dele ainda brigou com ele, dizendo que ele arrumava muita confusão, porque não se comportava**, nesse dia Felipe chorou que só, nós todos choramos. Passou uma

⁴⁹ Gíria local que significa confusão.

*semana sem ir pra escola, na semana seguinte quando apareceu, estava triste e sentado no canto, não brincava mais com a gente. **Aí não demorou muito, ele largou os estudos.** Nunca mais vi ele aqui por Pio XII, acho que foi embora.*

Pergunto o que ocorreu, se houve punições: Paula responde: Oxe, só foi mudado de turno, um ficou de noite e outro de tarde. Não teve uma conversa com a gente nem nada, os responsáveis foram chamados, mas foi só isso mesmo. Aí mesmo morreu a situação.

*Renato comenta: professora só teve um caso que o **aluno saiu da escola, foi quando agrediu a diretora adjunta,** jogou a cadeira bem próximo a ela, mas envolvia outro assunto, porque a professora é muito ignorante e trata mal a gente, mas acho que ele foi transferido e não expulso, acho que expulso ele ficaria sem estudar, ele só mudou de escola mesmo, mas também a gente nem ouve mais falar dele, parece que se apaga tudo e seguimos normais nossas vidas.*

*Joana: é, parece isso mesmo, **passa o tempo é como se nada tivesse acontecido e nem fazemos nada sobre isso.***

Afrodite: podemos passar horas falando disso, sempre vai ter um caso, mas os comportamentos são os mesmos, nada se faz. Isso a gente tá só falando de homofobia, agora se a gente falar sobre violência contra mulher, aí mesmo que tem coisa aqui na escola. A gente bem que podia fazer um encontro só para falar desse tema, o que a senhora acha? (balaço a cabeça positivamente), podemos ver com os alunos da outra escola e fazer o grupão, aí a senhora vai ver coisa.

A sugestão de Afrodite foi aceita por todos e como estávamos em cima da nossa hora, combinaríamos em outro horário como iríamos proceder sobre a temática e a reunião coletiva (Grupo Focal 2, 21 de novembro 2017).

O sentimento de tristeza apresentado pela aluna Afrodite recaiu por todos/as os/as alunos/as, o município de Pio XII/MA é um dos mais violentos em relação aos casos de homofobia, embora não haja dados sistematizados sobre o tema, mas no ano de 2017 foram assassinadas 30 pessoas, todas homossexuais (gays e lésbicas) de acordo com o escrivão da polícia civil em conversa informal, em dezembro de 2017.

Segundo relatório da *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA), de 2019, sobre a homofobia de estado, houve ações que favoreceram a vida e segurança da população LGBTQI+ no Brasil, porém o índice de violência não diminuiu e uma dessas informações positivas é o enquadramento da homofobia como crime. No estado do Maranhão, nas buscas realizadas, não consegui a quantificação dos casos, e muito menos em Pio XII, o que denota um descaso quanto a notificação dos casos de violência, correspondendo a subnotificações.

O não reconhecimento dos crimes por homofobia⁵⁰, transfobia e lesbofobia colocam os casos como menores ou desvirtuam a compreensão das relações de poder que envolvem esses tipos de crime, especialmente quando está relacionado à casos de envolvimento de pessoas que transitam nos espaços heterossexuais e homossexuais, apresentando uma imagem social em heterossexualidade, como foi o caso relatado por Afrodite.

No entanto, o grupo chama a atenção que não se precisa focar fora da escola, pois havia ocorrido em maio de 2017 um caso de agressão física, que eles classificaram como homofóbico.

Rogério Diniz Junqueira (2009), em *“Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”*, argumenta que

⁵⁰ Durante o processo de escrita da tese o Supremo Tribunal Federal classificou a Homofobia como crime equivalente ao racismo, em 2019.

o espaço escolar aparece como uma poderosa instância de reprodução das lógicas homofóbicas. Ali, a homofobia é consentida e ensinada, produzindo efeitos devastadores na formação de todas as pessoas. A homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino. Incide na relação docente-estudante. Produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar (JUNQUEIRA, 2009, p.01).

Joana comenta, inicialmente sobre as ações do professor de química que envolviam ofensas (piadas) que envolviam gays: “toda aula arrumava um jeito de falar sobre o “jeito” do Felipe afeminado e essas coisas”. Estas são ações de chacotas com as pessoas que não se enquadram dentro de uma expectativa de comportamento.

Richard Miskolci (2016) argumenta que a escola em seu processo pedagógico engendra corpos, formando meninos masculinos e meninas femininas, sendo que os sujeitos que não correspondem à essa caracterização são localizados a margem no processo de aprendizagem. Assim,

sobreviventes das tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero, sabem como a educação auxilia a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se: pessoas “normais”, “corretas”, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser. Sabem também que entre o ideal e a realidade jaz uma história invisível de violências às quais alguns sucumbem (MISKOLCI, 2016, p. 12).

A comunicação feita ao gestor da escola e a não intervenção em relação as “piadas” do professor e o aluno Felipe, são informações que Afrodite traz sobre o contexto. O “não fez nada” soa no grupo como um descaso, um não achar como importante a intervenção.

Sobre esse assunto, entrevistei o gestor da escola e questionei sobre a situação relatada pelos/as alunos/as – qual ação foi realizada sobre o ocorrido? – obtive a seguinte resposta:

Professora, as piadas realizadas pelo professor foram brincadeiras. Falei com ele e pedi para que não realizasse

mais essas coisas. O professor concordou, não houve uma punição se for isso queira saber. Houve uma conversa e isso se resolveu, como não teve mais queixa e o aluno também já não estuda na escola, o caso foi encerrado (Gestor, 03/12/17, entrevista gravada).

Em relação ao professor de química, tentei conversar com ele, mesmo que informalmente, mas não consegui, pois ele se recusou a falar comigo. O distanciamento estabelecido pelo professor comigo, por causa da pesquisa, fez-me pensar sobre como as “naturalizações” dos ocorridos e o não questionamento das ações que são tidas como “normais” na escola e fazem com que alunos/as se distanciem do processo de ensino, como foi o caso de Felipe. O não comentar dá o *status* de não existir.

De acordo com Miskolci (2016, p. 13),

a maioria das crianças e adolescentes – em uma busca compreensível de aceitação e sobrevivência – aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constatar – não é reconhecido nem mesmo pelos/as educadores/as como algo a ser discutido ou questionado. Trata-se de um fenômeno em que o pressuposto das boas intenções exime os meios de uma análise mais detida e questionadora.

No entanto, não foi só as agressões verbais que Felipe sofreu nos espaços da escola, a violência física também foi experienciada na tentativa de enquadrá-lo em um contexto normativo.

Fernando ao narrar o ocorrido na saída da escola, a briga envolvendo Felipe e Geraldão, visibiliza as marcações que motivaram a agressão física a Felipe. A tiara de gatinho e o *gloss* usado na saída são acessórios reconhecidos como femininos, o que é referenciado por Geraldão ao classificar Felipe como mulher.

É importante, pontuar, que os acessórios só foram usados no momento da saída, o que me fez pensar que Felipe não os utilizou dentro da escola e da sala de aula. Isto corresponde ao cumprimento de uma conduta normativa/reguladora, “respeitosa” aos padrões estabelecidos na escola para os meninos, uma vez que

para as meninas os acessórios eram permitidos, contando que não fossem “chamativos” como o gestor comentou.

Pensando esses processos de regulação, lembro-me de Butler (2014) que afirma que

a regulação é aquilo que *constrói regularidades*, mas é também, seguindo Foucault, um modo de *disciplina e vigilância* das formas modernas de poder; ela não simplesmente constrange e nega e, portanto, não é meramente uma forma jurídica de poder. Na medida em que as regulações operam através de normas, elas se tornam momentos chave nos quais a idealidade da norma é reconstituída, e sua historicidade e vulnerabilidade são temporariamente excluídas. Como uma operação de poder, a regulação pode assumir uma forma legal, mas sua dimensão legal não esgota a esfera de sua eficácia. Como se apoia em categorias que tornam os indivíduos intercambiáveis uns com os outros, a regulação está também vinculada ao processo de *normalização*[...]Assim, regulações que procuram meramente proibir certas atividades específicas (assédio sexual, fraudes no sistema da previdência, discursos sexuais) exercem outra atividade que, na sua maior parte, permanece despercebida: a produção de parâmetros de pessoas, isto é, a construção de pessoas de acordo com normas abstratas que ao mesmo tempo condicionam e excedem as vidas que fabricam - e quebram (BUTLER, 2014, p. 271-272).

Desse modo, o “Estar que nem homem” soa como imperativo para o tapa, como sinal de alerta e atenção para o desvio do comportamento. O sujeito desviante precisa ser colocado na “linha” em reconhecimento à masculinidade. Quando Felipe fala que “gay é homem”, também desloca a compreensão de que as práticas sexuais não são equivalentes à identidade de gênero, pois para Geraldão usar acessórios femininos e ser gay é equivalente a não ser homem. Esse deslocamento é uma reação comum, ao se referenciar pessoas homossexuais, pois não se encaixam na representação de gênero inteligível (BUTLER, 2015). Desta forma,

o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao

controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis (MISKOLCI, 2016, p. 19).

As narrativas apresentadas pelos/as alunos/as colocam que a situação de homofobia é reconhecida como menor, pois não houve punições em relação ao agressor, a mudança de turno, para eles era insuficiente. Ao retratarem que a expulsão/transferência só ocorreu no caso em que a pessoa agredida era uma professora, demonstra, ainda mais, descontentamento por parte dos/as alunos/as.

Os espaços da escola que são ocupados por esses sujeitos desviantes em relação a heteronormatividade são delimitados e construídos como “insignificantes”, pois ao falarem que: “o tempo passa”, “é como se nada tivesse acontecido” e “não fazemos nada sobre isso”, demonstram que o esquecimento e a invisibilidade de intervenções para trazer o debate para pátio da escola são estratégias adotadas para não reconhecer que há um problema a ser resolvido: vivenciar a diversidade e as diferenças nos espaços da escola.

Ao final de nosso encontro, os/as alunos/as sugeriram abordarmos o tema de violência de gênero com as duas escolas, assim falamos de violência contra mulher e homofobia. A atividade foi desenvolvida em forma de uma roda de conversa em um final de semana letivo no mês de dezembro (16/12/17) como atividade extra. A roda de conversa contou com a participação dos/as alunos/as e de duas professoras que acompanharam a atividade. A partir desse encontro, os grupos focais foram unificados.

Cultura do estupro

Estamos nos organizando para iniciar nosso grupo, todos/as se ajeitam para que todos/as caibam no círculo. Os/as alunos/as já se conheciam bem, estava uma atmosfera tranquila. Enquanto ajeitava os materiais Vitória pede para falar primeiro. E digo tudo bem.

Vitória: gente, eu sei que a gente já está aqui nesse grupo tem um tempo e **hoje me sinto à vontade para contar** uma coisa que aconteceu comigo. Vocês estão vendo essas marcas aqui nos meus braços (colocando os braços para frente com as palmas das mãos para cima, mostra as inúmeras marcas de cortes em seus antebraços), pois é. **Tenho sofrido por um tempo muitas angustias**, das quais eu prefiro me mutilar, por isso esses cortes, para aliviar a minha dor. (olhos marejados e um pequeno engasgo). (Genebra se levanta e lhe entrega um copo com água). Eu quando tinha 12 anos sofri uma violência, **fui estuprada** na rua perto de casa, tudo isso porque estava com medo de minha avó brigar comigo porque tinha perdido as chaves e voltei para buscar, procurando pelo caminho. Quando acordei já era noite, contei para ela, mas isso até hoje me machuca. **Tentei várias vezes suicídio, porque me sinto suja, imunda e se eu não tivesse voltado isso não teria acontecido.** Me sinto a vontade aqui no grupo, por isso quis contar para vocês, alguns professores sabem, porque tem dias que não estou bem e fico triste, contei para eles para que eles entendessem o meu atraso nas tarefas.

Joana: o que te fez conta isso para todos nós aqui?

Vitória: porque **a gente precisa falar de violência e essa violência que acaba com a gente.** Porque a gente pensa que nunca vai acontecer, mas acontece e quando acontece a gente está só. É culpada. Sofre e é culpada.

Felipe: é disso que a gente fala sobre cultura do estupro, não é? Que teve aquelas campanhas?

Penélope: isso mesmo, aqueles cartazes que colamos na escola e a palestra da professora.

*Janaína: não se sinte só Vitória, é difícil, mas não podemos desistir. Precisamos mudar isso, **mas por mais que gritemos eles não querem nos ouvir.***

(Penélope se levanta e vai em direção à vitória e lhe abraça).

Eu pergunto: quem seriam eles?

*Penélope: Ah! Professora! **Todo mundo, homens e mulheres, todos. Quando a gente se queixa e fala de algo que acontece com a gente, estamos de mimimi, é frescura ou nós que procuramos.***

Rebeca: Só por causa de uma roupa, um comportamento “fora do lugar” (faz as aspas com as mãos).

*Afrodite: **Devemos sempre mostrar que a culpa não é nossa**, as explicações sempre vêm do nosso lado. E isso não é certo, a culpa é de quem estupra! E não da vítima.*

(As meninas se levantam e fazem abraço coletivo em Vitória que estava aos prantos).

*Penélope: **a gente precisa se unir e não competir [...].***

(grupo focal, 20 de maio, 2018).

De todos os grupos focais que realizamos, sem dúvida este foi o mais difícil para mim. A narrativa da aluna sobre a violência sofrida, mexeu com todos/as e comigo. A sensação de impunidade, os estigmas e os traumas que envolvem esse tipo de situação ficaram claros para nós.

Durante todo o meu processo de experiências como professora, o ano de 2018, foi um ano que mais me aproximou dos/as alunos/as e pude conhecê-los/as um pouco mais. A fala de Vitória e de como ela expressa a segurança e acolhimento sentido no grupo, fez-me refletir como esses espaços precisam ser ampliados no ambiente escolar.

No conjunto das atividades acadêmicas e dos conteúdos disciplinares o rendimento escolar é um ponto importante no quesito de classificação do/a

sujeito/a como bom/oa ou ruim durante a execução e cumprimento das tarefas, a sensação de obrigação que Vitória apresenta em justificar suas ausências é algo que precisa ser problematizado e questionado, especialmente quando colocamos nossos/as alunos/as como elementos que precisam cumprir prazos de aprendizagem, esquecendo que são pessoas com diferentes experiências, as quais dificultam ou facilitam esse processo de aprendizagem.

A culpabilização das vítimas, como Vitória mesmo coloca, é uma ação que imobiliza mulheres, especialmente a seguirem com as denúncias das violências. O estupro como ato violador precisa ser debatido como um elemento de dominação, de sobreposição de sujeitos/as em relações a outros/as.

Janaína ao dizer: *“por mais que gritemos, eles não querem nos ouvir”*, e quando Penélope pontua que são tanto homens quanto mulheres que desmerecem as queixas, percebo que as problematizações das ações estão mais intensas, pois a percepção discursiva sobre violência e classificação dos/as sujeitos/as recaem sobre as expectativas de comportamento. Situação que é mencionada por Rebeca ao dizer: “um comportamento fora do lugar”.

A desvirtuação de comportamentos é acionada como elemento de justificava da violência, pois está em um lugar não apropriado, o qual daria “motivo” ou permissão que isso acontecesse.

Felipe ao trazer para o debate o termo “cultura do estupro” associa as discussões já existentes nesse contexto, à medida que se naturaliza este tipo de violência.

A sororidade reivindicada por Penélope ao falar: “precisamos nos unir e não competir”, é um ponto que precisa ser destacado, principalmente por reconhecer que durante o processo de socialização, a competição entre mulheres é estimulada desde muito cedo. Assim, subverter essas compreensões relacionais permitem e possibilitam desvincular os entendimentos de que há uma oposição natural entre as mulheres e um corporativismo entre os homens.

A escola: acolhida e ojeriza⁵¹

*A sala já estava arrumada quando cheguei: as cadeiras em círculo e todos/as sentados/as. Comentei sobre a organização e comecei a posicionar os equipamentos para iniciar o grupo. Angel me diz: professora hoje nós vamos **falar sobre nosso processo de aceitação!** [Como assim? – questiono], hoje nós escolhemos falar da gente mesmo, se abrir com a senhora. [faço gesto positivo com a cabeça e me sento, próximo ao meio de um dos lados do círculo].*

*Renato começa: eu sou gay, me sinto gay desde quando eu me entendo, **mas não me assumo para a minha família**, eu me sinto bem aqui na escola. Eu posso ser eu. Gosto de vir e estar aqui.*

*Alegria completa: **o meu processo de aceitação, ainda é um processo**. Já fiquei com meninos, mas me sinto apaixonada por meninas. Já namorei uma escondida, minha **mãe não sabe**.*

*Angel: eu acho que minha mãe **nem sonha que sou lésbica** e nem meu pai, **minhas amigas vão lá em casa e já fiquei com uma delas**, mas nada muito sério.*

*Heloísa: eu já sou bi (todos/as se olham com cara de espanto), qual é? **Vocês nunca perceberam?** Hoje eu namoro um menino, mas já namorei uma menina. Eu me relaciono como pessoas (risos).*

Paula: será possível que hoje nesse grupo só veio sapatão e gay? Eu sou lésbica (levanta a mão em um movimento para marcar presença).

*José: Ai! (sorri com a mão no rosto), **eu sou gay, como vocês bem sabem**.*

⁵¹ Alguns trechos foram suprimidos para garantir a preservação da identidade dos participantes e em respeito ao pedido de retirada da informação na transcrição.

Genebra: para alternar eu sou sapatão também (risos)
(todos/as se olham e sorriem).

José: hoje vai ser só bicha porreta nessa conversa.

Como vocês se percebem a escola nesse contexto? Como vocês se reconhecem? – Pergunto.

Professa – diz Renato – eu considero **a escola o meu espaço de liberdade**, aqui eu posso ser quem eu sou, com as minhas amigas que sabem que eu sou gay. Na minha casa, meu pai é muito homofóbico. Ele já me disse que não quer um filho veado, porque ele está criando é um homem macho. Eu faço de tudo para ele e nem a mãe vir na escola.

A minha relação com a escola é tranquila também – diz José – mas as piadas e os deboches de alguns meninos me incomodam bastante. **Esse ano está demais [por quê?] porque as brincadeiras estão mais pesadas**, ficam com gracinha, mas só até eu acertar a mão na cara de um.

Eu acho que **o povo aqui nem sabe que eu sou lésbica** – diz Dandara. Eu não escuto piadinhas para o meu lado que nem tu José, eu só sou mais uma menina na minha sala.

Alegria: Eu me sinto que nem tu Dandara. **Fato da gente se apresentar como lésbica, não faz nenhuma diferença em relação as piadas dos meninos**, só algumas meninas que ficam distantes, mas coisa pouca.

O espaço que este grupo forneceu para gente é demais – diz Angel. Às vezes eu só quero vir para a escola porque eu sei que para participar eu tenho que frequentar as aulas, mas tem dia que eu nem faço questão de estar aqui. **Ter um espaço que a gente pode só falar e trocar experiências é muito bom.**

Renato: e a senhora? O que é?

Eu respondo, como sempre respondo essa pergunta: ainda estou heterossexual, mas amanhã eu não sei.

Renato: Ah! Professora, mas a senhora também.

(Rimos).

A escola já foi mais agressiva com a gente – diz Angel – os professores olham a gente como aquele ar te reprovação, eu já ouvi a nossa supervisora dizer: “a gente ver cada coisa” quando eu passei de mão dada com a minha best para o banheiro.

*Hoje está melhor mesmo – Renato concorda – acho que de tanto a gente falar sobre isso, **o povo estar acostumando-se e isso é muito bom, a gente não precisa estar sempre armado, pelo menos aqui na nossa escola.***

Aquelas patadas de leve né Renato?! – comenta Dandara.

[...]

(Grupo focal, 13 junho de 2018, Trechos, grifos meus).

Os/as alunos/as ao estabelecerem que iriam comentar sobre o processo de auto aceitação enquanto gays, lésbicas e bissexuais é uma informação que precisa ser levada em consideração. Butler (2015) comenta que

observe-se não só que as ambiguidades e incoerências nas práticas heterossexual, homossexual e bissexual — e entre elas — são suprimidas e redescritas no interior da estrutura reificada do binário disjuntivo e assimétrico do masculino/feminino, mas que essas configurações culturais de confusão do gênero operam como lugares de intervenção, denúncia e deslocamento dessas reificações. Em outras palavras, a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação.

Desse modo, os/as alunos/as acionarem no grupo focal essa necessidade de “falar sobre” pode ser compreendido como uma possibilidade de estratégia para os enfrentamentos nos cotidianos escolares. Como venho argumentando, a

escola sendo percebida como uma tecnologia de gênero (LAURETIS, 1995) engendra estes comportamentos, adequando-as a uma heterossexualidade compulsória, atribuída “universalmente” até que se prove o contrário, talvez por isso o “**hoje nós escolhemos falar da gente mesmo**” funcione como uma demarcação desse lugar não-normativo incongruente como uma inelegibilidade cultural heterossexista.

Nesse processo de aceitação a representação da família, também é algo evidenciado nas falas dos/as alunos em duas situações que me acham a atenção: 1) o não se assumir e 2) a invisibilidade lésbica.

Eve Kosofsky Sedgwick (2007, p. 19), em “*epistemologia do armário*”, comenta sobre o enclausuramento de condutas (segredo), sendo o “**armário**” como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (grifo meu). Assim, estar no armário seria uma forma de resguarda-se.

Nesse sentido, a manutenção dos comportamentos alinhados à heteronorma possibilitariam a permanência nos espaços relacionais sem julgamento ou justificações – o espaço heterossexual. Assim,

o armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Problematizar a epistemologia do armário não é classificá-la como inapropriada, e sim perceber que as experiências homossexuais a todo o momento está entre o visível e o invisível, como comentou Sedgwick (2007, p. 22): “mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas”. Às vezes, estar no armário é uma estratégia de ampliar as fissuras e espaços em um processo dinâmico de saídas e entradas.

Aproximando-me do segundo ponto – invisibilidade lésbica – destacado as falas de Dandara, Alegria e Angel. O desejo e as práticas sexuais lésbicas sofrem um processo de invisibilização durante o processo de socialização, as afetividades femininas são alocadas como “inocentes”, “puras” e “assexuadas” – apenas amizade.

Jane Felipe e Alexandre Bello (2009) comentam nesse sentido que

[...] as relações de amizade entre as meninas [...] são permeadas por uma série de “liberdades” que umas podem ter em relação às outras. As manifestações de carinho, em certa medida, são autorizadas, em alguns casos, até estimuladas. Não nos causa estranheza ver meninas passeando de mãos dadas, trocando afagos, beijando-se no rosto. Essas manifestações parecem nos indicar que a sua feminilidade está sendo “garantida”, pois se espera das meninas que sejam carinhosas, meigas, cuidadoras, que se mantenham distantes das brincadeiras violentas, barulhentas, que elas prescindam de movimentos amplos. Às meninas é imposta uma série de regulações, não há dúvida disso, porém cabe aqui ressaltar que se esses comportamentos partissem dos meninos, seriam considerados um claro “afastamento” da matriz heterossexual. Rapidamente seriam acionados uma série de mecanismos para tentar colocar esse menino na órbita certa (FELIPE; BELLO, 2009, p. 149).

Nesse sentido, o reconhecimento como “não perigo” das afetividades desenvolvidas entre mulheres no imaginário da matriz heteronormativa e o processo de negação dos/as homossexuais nos espaços da sala de aula, de acordo com Louro (2014), potencializam as invisibilidades das experiências (BRAH, 2007) lésbicas.

No entanto, a escola também se constitui como espaço de libertação, como foi acionado pelo aluno Renato. Essa **liberdade** percebida na escola pode ser constituída a partir dos distanciamentos dos olhos inquisidores de seu pai e de sua mãe, uma vez que é esse “*não ver*” do sujeito que oprime (sujeito de poder) que lhe confere a possibilidade estar livre.

Seguindo esse direcionamento de “libertação”, o grupo focal acabou sendo constituído como um desses espaços *de ser o que se é*, de reconhecimento das diferenças, um ponto de refúgio, Assim, no decorrer das atividades da pesquisa a

todo o momento eu era interpelada por inúmeros/as alunos/as, apenas para ouvir e compartilhar histórias, como a que apresento aqui:

Me assumi, estou livre

Professora quero falar com a senhora, disse meu aluno Dante na saída da escola. Perguntei se era urgente e ele me responde: tenho uma coisa séria para lhe contar. Está tudo bem? – questiono.

*Não, professora! Não está! **Aconteceu um babado forte.** [fico parada, esperando-o contar] [respira fundo] Eu me assumi pra minha família.*

Como foi isso? Pode me contar?

*Professora foi assim: **meu pai me perguntou se eu era gay**, aí eu disse que sim. Porque **eu disse para mim mesmo que quando me perguntasse de novo eu não iria negar, eu neguei muito professora, muito mesmo.** Mas já não aguentava mais. Então, quando ele me perguntou eu disse, aí ele me deu uma mãozada na cara e eu disse: **bate! Pode bater!** Eu não vou ser nem o primeiro e nem o último gay dessa família. Isso tudo aconteceu ontem a noite, por volta de umas nove horas, quando voltei da casa de Mona. [Continuo parada atenta ao que ele me dizia]. Foram dizer para ele que eu estava na casa de Mona que é minha amiga travesti, aí ele perguntou o que fazia lá, eu disse que só conversando, aí ele solta: **tu só anda com gay, tu é gay também? Me senti livre para dizer que sim.** Mas agora estou triste, porque ser renegado pela família é ruim. Eu não quero ter um filho gay.*

Como assim? Eu pergunto.

*É muito ruim, sofre demais. **Eu nem sou afeminado e nem promiscuo, não gosto disso.** Sou normal, na minha, quieto. Não incomodo ninguém. Quando chegar em casa, eles já vão ter contato pra minha avó, aí não sei como vai ser, mas acho que não vão me matar não, eu tenho uma tia e um tio gay e não fizeram nada com eles, comigo também não vão, terão que aceitar. Era isso que queria conversar com a senhora.*

Apesar de tudo, está bem?

*Sim, estou (sorri e arruma a bolsa), **estou podendo ser eu, sem me esconder, mas é chato esse lance de família.** (Dante, entrevista não gravada, anotações do caderno de campo, junho de 2019).*

Meu aluno Dante não participou em nenhum dos grupos focais realizados, mas ao me parar na saída da escola, percebi que muitas coisas poderiam ser compreendidas também nesse espaço não regulatório. A aproximação construída durante o período da pesquisa se deu em relação a todos/as os/as alunos/as, até mesmo com aqueles/as que, por algum motivo, não compareciam aos nossos encontros nos grupos focais. Assim, a solicitação de conversa de João não se distanciava das minhas atividades de pesquisadora.

Até esse momento de conversa, nunca havia conversado com Dante sobre sua orientação sexual ou qualquer outro tema de sua vida pessoal, mas sabia que era gay, pois sempre que tinha oportunidade falava sobre seu namorado, especialmente quando este o ajudava com as tarefas da escola. No entanto, nunca pensei que sua família não soubesse dos seus desejos, pois estava sempre bem aberto a essas informações, percebia uma tranquilidade. Assim, o fato de me parar para contar que havia se assumido gay, saído do armário, foi algo que me surpreendeu.

O não contar e o contar para a família são ações que envolvem inúmeros processos, os quais o/a jovem precisa se construir para enfrentá-los, pois o medo

da rejeição é um dos fatores que aprisionam os/as sujeitos em situações não tão agradáveis.

A suspeita do pai estava associada ao fato de Dante andar com “só com gays” é o estopim para a interpelação que Dante não quer mais negar – ser gay –. Diante disto, a barreira do contar e não-contar é ultrapassada com a questão “tu é gay?”. Desse modo, Dante, que havia negado várias vezes a questão, responde positivamente e essa ação desencadeia comportamentos que o colocam como alguém que precisa ser corrigido, por isso a agressão seguida da resposta. Em face disto, pode-se perceber que

para as antenas finas da atenção pública, o frescor de cada drama de revelação gay (especialmente involuntária) parece algo ainda mais acentuado em surpresa e prazer, ao invés de envelhecido, pela atmosfera cada vez mais intensa das articulações públicas do (e sobre o) amor que é famoso por não ousar dizer seu nome. Uma estrutura narrativa tão elástica e produtiva não afrouxará facilmente seu controle sobre importantes formas de significação social (SEDGWICK, 2007, p. 21).

O descontentamento da família em relação a homossexualidade é visualizado a partir do não falar, do distanciamento. No dia seguinte, Dante me conta: “professora minha avó não fala mais comigo”. Esse processo de isolamento, de alocação do diferente à margem, é vivenciado com frequência por pessoas que não se encaixam nas expectativas de gênero.

No entanto, um trecho da fala de Dante me deixa pensativa: “Eu não quero ter um filho gay”, e todas as marcações que ele transfere ao fato de ser gay (ser afeminado e promiscuo) como algo negativo. A homossexualidade regularizada e normatizada, a que é aceita, perpassa pela adoção de condutas reprodutoras da heteronormatividade:

A heteronormatividade seria a ordem sexual presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo de heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual, também podem ser agentes da heteronormatividade. Não por acaso, violências atualmente chamadas de homofobia não se dirigem igualmente a todos/as os/a homossexuais, mas antes,

muito mais frequentemente a quem não segue esse padrão. Nesse sentido, quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta ou pensa diferentemente. Muitos homossexuais também normalizados ajudam na estigmatização e na percepção negativa daqueles que não cabem na heteronormatividade (MISKOLCI, 2016, p. 15).

Nesse sentido a normalidade defendida por Dante o coloca em uma hierarquização de reconhecimento positivo, pois quanto mais próximo a normalização aceita, mas próximo do respeito ele estaria.

Ao comentar que há tristeza, mas também há a liberdade, me leva a pensar que os laços familiares são, de certo modo, modificados à medida que se apresenta como se é – “estou podendo agora ser eu, sem me esconder”.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: na intenção de finalizar meu trabalho narrativo e analítico:

A escrita desta tese foi um misto de alegrias e envolvimento não tão alegres, mas por hora precisa terminar. Durante os quase três anos de pesquisa (2017, 2018 e 2019) chegou o momento de alinhar as narrativas e experiências nesse fluxo e trânsitos que é o fazer em pesquisa.

Os espaços escolares os quais pontuei, constantemente como cotidianos, evidenciando-os como ações (atitudes, pensamentos e comportamentos) do dia-a-dia na escola, possibilitaram-me repensar a minha prática pedagógica em cada narrativa experienciada. A aproximação estabelecida com os/as alunos/as, favoreceu a permanência do grupo focal, hoje o chamamos de “*dissidentes*”. Continuamos nos reunindo uma vez por mês, agora sem gravador ou filmadora. Desse modo, minha relação com os/as alunos/as transcendeu a proposta da pesquisa. Hoje nosso grupo se encontra em uma compreensão de apoio e de estudos, continuando os debates e mobilizando as pessoas que fazem as escolas. Enfim, não somos mais um grupo focal, somos um grupo de acolhida.

Iniciei a tese com o objetivo de compreender os processos de produção do gênero no cotidiano escolar, no município de Pio XII/MA. Para este objetivo foi preciso destacar falas, narrativas e enunciados presentes neste espaço, de modo a perceber deslocamentos, atualizações e reproduções de modalidades de entendimento e de reconhecimento do outro e de si, no âmbito das relações de gênero, principalmente. Terminei, questionando-me, ainda mais, sobre esse processo de produção do gênero, via a operacionalização de uma tecnologia que constitui discursos e materializações de corpos, desejos, práticas de prazer, ideais de felicidade, contradições e cristalização de representações e autorrepresentações, ao modo da perspectiva de Lauretis.

Falar e pesquisar sobre gênero na escola, no interior do Maranhão, foi e é desafiador constantemente. É um movimento que requer enfrentamentos e dissidências normativas, o que, muitas vezes, coloca-me como “*arisca*”, “*problemática*” por não deixar passar e intervir sempre que possível, muito embora eu avalie as minhas intervenções como pontuais.

Para esta operacionalização, as observações, as entrevistas e os grupos focais muito facilitaram meu *fazer em escrita*, principalmente o caderno de campo, pois, como uma aspirante a antropóloga, utilizar o meu caderno e meus registros, foi extremamente prazeroso: o contar das histórias e apresentar as narrativas. Neste *fazer*, escrevendo estas considerações, vem à minha memória as lembranças das conversas, das brincadeiras, das confusões e dos enfrentamentos que participei por me posicionar politicamente quanto ao gênero e como esse posicionar foi solicitado pelos/as alunos/as em inúmeras situações, a neutralidade já não era possível.

Ao evidenciar as sanções e quem estava autorizado/a a emití-las, os/as professores/as e gestores/as são as pessoas que aparecem como sujeitos/as de poder, no espaço hierarquizado da escola. As proteções entre esses dois conjuntos são perceptíveis quando as queixas levantadas pelos/as alunos/as são colocadas em segundo plano, como vimos no caso de Felipe, por exemplo. Neste sentido, o processo de planejamento de ensino (semana pedagógica) e os conselhos de classe, além das conversas na sala dos/as professores/as, constituem-se como espaços de alinhamento e elaboração de consensos acerca dos/as alunos/as que são alocados/as como problemáticos/as, desinteressados/as, ausentes ou inexistentes (desistentes).

As discussões sobre gênero, quando acionadas nas escolas, podem ocorrer de duas formas: a primeira, por agentes externos, como foi o caso da palestra do Ministério Público. A segunda, por demandas internas, que podem ser mobilizadas pelos/as alunos/as ou pelos/as os/as professores/as, o que vem ocorrendo na minha experiência com os/as alunos/as. Durante o período da pesquisa a única iniciativa que partiu da gestão foi a solicitação da formação no começo deste estudo. Para mim, foi muito importante perceber que, à medida que nossas atividades nos grupos focais foram se intensificando, os/as alunos/as participantes já se estabeleciam como mediadores/as nessas discussões em diferentes momentos, desde as conversas informais até o debate em sala de aula.

Os casos de violência narrados pelos/as alunos/as perpassam pela compreensão do que seja a normalidade, enquanto: 1) comportamento *adequado* em relação a “ser homem” e 2) comportamentos de *uma boa moça*, em relação às “expectativas da materialização da feminilidade”. Nos grupos focais, as agressões

físicas foram comentadas e as que mais mobilizaram o debate foram as destacadas nos relatos sobre Felipe e Vitória. A cobrança por uma atitude mais incisiva da gestão em relação a agressão sofrida por Felipe e, posteriormente, seu esquecimento é algo que voltava constantemente durante nossas conversas e à medida que avançávamos na pesquisa o processo de indignação se ampliava, mas não gerou nenhuma outra ação de reivindicação pelos/as alunos/as.

O controle normalizador, exercido tanto por homens quanto por mulheres, por todos/as aqueles/as que fazem a escola, é algo que também precisa ser pontuado: desde a solicitação do controle da gestão (“não despertar o interesse”) até a vigilância dos comportamentos fora da escola (caso da festa e do namoro na praça) e dentro da escola (caso Felipe). O processo de vigilância funciona centralizadamente como um panóptico, aproximando-se do que menciona Michel Foucault. Não há fora, tudo está sob os olhos de quem tem o poder autorizado. No caso, gestores/as, professores/as, muito embora os/as alunos/as tenham possibilidades de resistência e ação, fazendo aparecer certas questões que *deveriam estar invisíveis*. Isto, faz-nos, então, entender que o poder está diluído em todos os níveis relacionais no processo de sociabilidade daquele espaço.

As punições, nesse contexto, recaem sobre o isolamento, a exclusão e/ou a invisibilidade, pois a estigmatização é configurada via chacotas, apelidos e, mesmo agressões verbais e físicas. Em algumas situações são amplificadas, especialmente quando o/a sujeito/a alvo não se encaixa no que *seria* apropriado como *culturalmente inteligível* na configuração dos quadros de referência em perspectiva heteronormativa. Como já registrei, resistências existem, os enfrentamentos também são presentes. Os/as alunos/as que se reconhecem como homossexuais possuem ações de mobilização e deslocamento das referências, seja utilizando as mudanças corporais (corte de cabelo, tatuagens) ou apenas, utilizando acessórios (brincos, estilos de roupa/farda, batons) para realizar esses deslocamentos. Essa fluidez performativa é uma estratégia acionada pelos/as estudantes nesses espaços de disputa e contravenções à medida em que seus entendimentos das “piadas” e “brincadeiras” são utilizados para caracterizar as sanções como não sanções, mas, sim, como algo que possa ser sutilmente deslocado.

Por outro lado, a sutileza dos controles exercidos pelos/as professores/as, gestores/as e alunos/as, também é constantemente acionada, algo que sempre aparecia durante as minhas observações, indo desde olhares mais incisivos até questionamentos mais diretos, como “não se dá valor, não tem vergonha, olha essa roupa”. É neste sentido que os silenciamentos e as neutralizações sobre essas disputas e a percepção/reconhecimento das diferenças são ações que são desenvolvidas e desempenhadas por todos/as os/as sujeitos/as que experienciam o cotidiano escolar, em maior ou menor grau, como já destaquei antes. Pois, o “fingir que não viu ou não fazer nada” surge com frequência, especialmente, quando destacamos os acontecimentos que envolvem as problematizações das construções cristalizadas como representações e discursos apropriados para “comportamentos de homens e de mulheres”.

A exclusão e a abjeção desses/as sujeitos/as que não corroboram integralmente com o processo normalizador e, ainda, o questionam e criticam é um dos efeitos da constituição gendrada dos sujeitos, de procedimentos rotineiramente performativizados, os quais são citados e cobrados, principalmente pelas pessoas que deveriam construir e possibilitar o acolhimento: professores/as e gestores/as.

No contexto deste estudo, essa abjeção também estava associada à compreensão de que criticidade e questionamentos (leia-se aqui não aceitação de alguns argumentos e enfrentamentos) são alocados como indisciplinados e distantes das prerrogativas de aprendizagem verificada quantitativamente através do rendimento escolar, o qual sempre é expresso exclusivamente como numérico.

A escola, de maneira bem generalista (não nego), ainda se apresenta como espaço de engendramento de corpos, embora acolha e reconheça o discurso da diversidade. Mas, esta diversidade, em verdade, é percebida como “cada um no seu quadrado”, não há uma problematização da homogeneização ou da exclusão de sujeitos/as que não cumprem as expectativas, sejam elas de fazer parte *adequada* de um gênero culturalmente inteligível ou mesmo de rendimento quanto à absorção de conteúdos e qualificação para as etapas seguintes do processo de formação.

Lembrar das escritas de Miskolci (2016) de educar para a diferença, fez-me problematizar, ainda mais, o contexto da pesquisa no qual estou inserida, pois ao enfatizar o reconhecimento da diversidade, pontuava apenas que esta precisava ser reconhecida. Mas, a partir do entendimento da produção do gênero constrangida no foco da “diferença sexual”, consagrando a vigência do sujeito heterossexual como a referência da normalidade, percebi que desestabilizar as normativas de comportamento possibilitaria que os/as sujeitos/as sejam e vivam como bem entenderem é possível.

Durante este processo de pesquisa e escrita passei a ser reconhecida como pessoa que ouve, que observa, que acolhe e que não julga. Digo isto, porque os/as alunos/as e os/as amigos/as dos/as alunos/as vinham até mim para conversarmos, sobretudo quando em suas experiências houvesse alguma questão relativa ao gênero ou sobre práticas sexuais. Passei a ser uma referência, um apoio. Lembro-me de João dizendo de longe: eu vou conversar com a minha amiga, e sempre quando tinha um tempo entre uma aula e outra ou até nos espaços fora da escola, o gritar: “Ei, professora! Quero falar com a senhora!”, era suficiente para pararmos no meio da rua, por exemplo, e conversarmos.

Percebo que o cotidiano escolar, o espaço disciplinador da escola, está em um processo de mudanças, em movimento. Mas, as iniciativas, ainda, são personificadas, alinhadas a pessoas que estão dispostas a “carregar” essas discussões e problematizações na escola e para a escola. Nesse sentido, as estratégias dos/as sujeitos/as lidos/as como desviantes, incongruentes e dissidentes caminham em direção a uma união para os enfrentamentos cotidianos e rotineiros no espaço escolar que a todo custo querem eliminá-los/as. As disputas são ações que visualizam a (re) existência dos/as sujeitos/as que são colocados/as de lado, como indisciplinados, distantes e invisíveis.

“O falar sobre” e as intervenções que o acompanham precisam ser reconhecidas como ações que envolvem pessoas e as histórias dessas pessoas, não é apenas “jogar”, e sim reconhecer que são processos mais complexos e que não possuem “uma maneira certa” de fazer, mas que precisamos ter atenção para que haja os questionamentos, as críticas e a problematização.

Finalizo por hora esta tese com a sensação de dever cumprido, porque o melhor disso tudo está por vir: o reconhecimento dos/as alunos/as que participaram da pesquisa como agentes de mudança. Pio XII não será mais o mesmo, as escolas também não e nem eu. Como disse Rei: “Somos poucos, mas somos bons”!.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juscinaldo Gomes. **Mapa de localização** de Pio XII, 2015.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001, p. 575-585. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf> > Acesso em 20 ago 2015.

ATLAS BRASIL. **Pio XII.** Disponível em:<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pio-xii_ma. > Acesso em: 10 out 2016.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reinaldo Barão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 26, p. 329-76, jan./jun. 2006.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia.** 2015. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em 03 ago 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf> Acesso em 20 mai 2018.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo.** versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Apresentação.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>> Acesso em 03 mar 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In.: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2004.

BUTLER, Judith. **Linguaje, poder e identidade**. Espanha: Síntesis, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL; Pierre. **A invenção do cotidiano I**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL; Pierre. **A invenção do cotidiano II- Morar, Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, Brasília-DF, v. 21, n. 33, p. 229-252, 2012. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>> Acesso em 20 jun 2019.

DURAN, Marília Claret Geraes MANEIRAS DE PENSAR O COTIDIANO COM MICHEL DE CERTEAU. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4177/4096>> Acesso em 10 jun 2019.

DURAN, Marília Claret Geraes. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 12 set-dez 2012 Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle12/43-48Marilia.pdf>> Acesso em 10 jun 2019.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. COTIDIANO ESCOLAR: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Revista Sociedade em debate**, Pelotas, v. 8, n. 3, p. 49-72, dezembro, 2002.

Disponível em: < <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/552/492>>
Acesso em 10 jun 2019.

FONTES, Joaquim Brasil. Apresentação. Dossiê educação, gênero e sexualidade. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago, 2008, p. 13-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a02v19n2.pdf>> Acesso em 13 out 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados [online]**. 1993, vol.7, n.18, pp.65-137. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>>. Acesso em 15 jan 2017.

IBGE, **Divisão do Brasil em mesorregião e microrregião**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_3.pdf> Acesso em 08 fev 2017.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/default.php?cod1=21&cod2=210870&cod3=21&frm=urb_rur> Acesso em 10 out 2016.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Anuário estatístico do Maranhão**. 2010. Disponível em: <<http://www.imesc.ma.gov.br/index.php/publicacoes/132/showCategory/58/Anu%C3%A1rio%20Estat%C3%ADstico>> Acesso em 10 dez 2014.

INEP/IBGE. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 10 out 2016.

Judith Butler Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, n.42, janeiro-junho de 2014, p. 249-274. Acesso em 20 ago 2018. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-24.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf>> Acesso em 20 jan 2017.

LIMA, Rarielle Rodrigues. **As relações de gênero no espaço da educação física escolar no município de Pio XII – MA**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004b.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In.: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.07-34.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 513, jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200010/8863>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. , **Gênero no contexto escolar da educação infantil**: produções institucionais (RCNEI E BNCC). 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017

MELO, Hildete Pereira de. Mulheres, Educação, Ciência e Políticas Públicas. In.: RIAL, Carmem; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria Favero.

Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 141-156.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política.** São Paulo: Boitempo, 2014.

PEROSA, Graziela S. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. In: **Cadernos PAGU**, n. 26, p.87-111, jan/jun. 2006.

PITANGA, Carolina Vasconcelos. **Produções discursivas em campanhas publicitárias: gênero e interseccionalidades.** 2017. 193 f. Tese (Doutorado)-Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PNE. Lei nº 13005/2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014.

PNE. Projeto de lei, 2012. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2012. Disponível em: < <https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em maio de 2017.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papyrus, 1994.

SAMPAIO, Juciana Oliveira. **Do glamour à política: Janaína Dutra em meandros heteronormativos.** 2015. 398 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Maria de Fátima Lima. A invenção do dispositivo da transexualidade: produção de “verdade” e experiências trans. **Revista em Paula**, Rio de Janeiro, v.9, n.28, p. 117-130, dezembro, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **"Homossexuais são...":** revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer. 2011. 400 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 28, p. 19-54, jan./jun 2007.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Felipe, Jane; Bello, Alexandre Toaldo. Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In.: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

NUNES, Mayana Hellen. Anormais e abjetos: verdade jurídica e saber psiquiátrico nas notícias de violência em relações afetivas e sexuais do Jornal Pequeno. In.: SOUSA, Sandra Maria Nascimento [et al.] (Org.). **Fazendo e desfazendo gêneros 2**. São Luís: EDUFMA, 2019.

PAMPLONA, Renata Silva; DINIS, Nilson Fernandes. A TRANSEXUALIDADE EM QUESTÃO: Problematizações nos contextos educacionais. **Revista Itinerariu reflectionis**, v.13, n.2, 2017, p. 1-24.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: _____. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1971. p.229-252.

MOREIRA, Maria de Fátima S., SANTOS, Lilian Piorkowsky: indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em Revista**, Marília, v. 3, n. , p. 141-160, 2003.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, v. 2), janeiro-junho, 2007, p. 101-128. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/06.pdf>> Acesso em 20 mai de 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2016. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.

Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561, jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408>>. Acesso em: 20 set. 2018.

IGLA. **Informe anual 2017**. 2017. Disponível em: https://ilga.org/downloads/ILGA_Informe_Anual_2017.pdf> Acesso em 10 jul 2019.

NASCIMENTO, Evando. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** v. 2 n. 3, janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>> Acesso em 15 jan 2018.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

“TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no cotidiano escolar em Pio XII-MA”

1- Estamos realizando um estudo de pesquisa sobre as produções de gênero no cotidiano escolar no Município de Pio XII/MA. A pesquisa tem como título **“TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES:** produções de gênero no cotidiano escolar em Pio XII-MA” e estamos lhe convidando para participar da pesquisa.

2- Gostaríamos de deixar claro que esta pesquisa é um trabalho independente de modo que não interferirá em suas atividades de vida diária e que a pesquisa será realizada com base em observação e nas respostas as entrevistas sem nenhuma intervenção invasiva. Não havendo exposição à riscos. No entanto você estará livre para desistir em qualquer fase da pesquisa. A construção desta pesquisa é importante para que possamos compreender como os processos de produção de gênero se estabelece no cotidiano das escolas.

3- Asseguramos que todas as informações prestadas pelo senhor/a são sigilosas de forma a preservar a sua privacidade e integridade física e moral. Sempre que você desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e provenientes de cada dúvida em relação aos procedimentos da entrevista realizada. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo a execução de suas atividades na escola.

4- O benefício se concentra na colaboração para a qualificação e conhecimento dos professores/as, alunos/as e gestores/as da Educação Básica no Estado do Maranhão, por intermédio das discussões e problematizações levantadas na pesquisa.

5- A divulgação das informações será apenas em prol da elaboração da tese e de artigos dela derivados, informações estas que em momento nenhum será possível

identificá-lo/a resguardando seus dados ou qualquer outra informação que venha lhe identificar. Se você tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para fazê-la.

6- Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos/as do assunto. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

7- Você será indenizado/a por qualquer despesa que venha a ter com sua participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas estão garantidos os recursos

Pesquisadora responsável

Professora Rarielle Rodrigues Lima

CPF00519834356/ RG 016126202001-2

Contatos:98981602821

Pio XII / MA, _____/_____/_____

Assinatura do sujeito ou responsável

Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no cotidiano escolar em Pio XII-MA”**. Nesta pesquisa pretendemos “compreender como os processos de produção de gênero se estabelece no cotidiano das escolas”.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **“A partir de uma etnografia (uma descrição detalhada), utilizaremos entrevistas (conversa), observações participantes e grupos focais (reunião de conversa)”**.

Para participar desta pesquisa, o/a responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O/a responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso

em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

RARIELLE RODRIGUES LIMA

CPF: 00519834356

TELEFONE :98981602821/98991674452 (“INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”)

E-MAIL: rariellerodrigues@gmail.com

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa **TRÂNSITOS, FLUXOS E TEMPORALIDADES: produções de gênero no cotidiano escolar em Pio XII-MA**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pio XII, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do/a menor