

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE A DIFERENÇA SEXUAL: DAS
VIVÊNCIAS À CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR**

**Recife
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE A DIFERENÇA SEXUAL:
DAS VIVÊNCIAS À CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

**Recife
2021**

Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE A DIFERENÇA SEXUAL:
DAS VIVÊNCIAS À CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Orientadora)
UFRPE – FUNDAJ

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues (Banca examinadora)
UFRPE – FUNDAJ

Prof. Dr. Luis Felipe Rios (Banca examinadora)
UFPE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633p Gomes, Sandra Luiza Salgueiro Costa
 A percepção de docentes sobre a diferença sexual: das vivências à construção de um novo olhar / Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes. - 2021.
 183 f. : il.

 Orientadora: Ana Paula Abrahamian de .
 Inclui referências e anexo(s).

 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

 1. Estudos de Gênero. 2. Diferença sexual. 3. Educação escolar. 4. Práticas Docentes. I. , Ana Paula Abrahamian de, orient. II. Título

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me manteve com saúde e fortalecida apesar das adversidades de um contexto pandêmico.

Agradeço à minha mãe que contribuiu com seu apoio junto aos meus filhos e em suas orações sempre na intenção de que eu concluísse essa pesquisa com êxito e alegria.

Agradeço aos meus filhos, Taylor e Ulisses, que compreenderam minhas ausências e continuaram torcendo genuinamente e amorosamente por esta conquista.

Agradeço - de maneira especial - ao meu companheiro Helton Silva, que além de me apoiar e incentivar em todos os momentos bons e ruins desse trabalho, emprestou-me o seu olhar de cronista e, em diálogo comigo e partindo de nossa experiência como docentes, escreveu os casos hipotéticos que fazem parte da metodologia desta pesquisa.

Agradeço ainda às colegas Lilian e Cássia que, de maneira crítica, colaborativa e a partir de suas leituras e experiências, fizeram ricas contribuições para os casos explorados na pesquisa.

Sou grata ao PPGEI (Programa de Pós-graduação Cultura e Identidades) pelo conjunto de vivências que o programa me proporcionou em conjunto com as/os demais colegas de mestrado.

Agradeço ao corpo docente do PPGEI que trouxe questões inquietantes e importantes, questões estas fundamentais para diversificar o meu repertório de experiências e ampliar o meu olhar para a realidade e para o outro.

Agradeço, de maneira especial e carinhosa, a minha orientadora, a Prof^a.Dr^a. Ana Paula Abrahamian de Souza, que para além de orientar esta pesquisa com muita dedicação, foi - para mim - uma amiga sensível e rica fonte de inspiração em nossos encontros de orientação e nos momentos de estudo do grupo de pesquisa.

RESUMO

Os frequentes casos de violência, episódios de discriminação e invisibilidade de que são vítimas corpos que escapam à heterossexualidade compulsória têm se acentuado, com uma aderência maior a um cenário político que se desenhou no Brasil a partir das eleições de 2018, repleto de discursos conservadores e moralizantes em torno da defesa da família tradicional de padrão cisheteronormativo. A profusão desses discursos, capilarizada no tecido social, encontra na escola um espaço de legitimação de muitas práticas discursivas que se materializam em violência, invisibilidade e exclusão. Com base nesta realidade, este estudo analisou as percepções de professoras/ professoras acerca das diferenças sexuais, a partir da atuação e dos debates provocados em um Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher numa escola pública da Rede Estadual de Pernambuco, localizada na zona norte do Recife. Para tanto foi necessário compreender a dinâmica de formação dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher; analisar as percepções produzidas e compartilhadas pelas e pelos professores sobre as diferenças ligadas às sexualidades e identificar os territórios com os quais as/os docentes dialogam e constroem seus saberes sobre as sexualidades. Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa com a abordagem na observação participante, em que se optou por estudo descritivo da escola a partir de dados colhidos por meio de um formulário, bem como de estudo qualitativo dos dados colhidos em uma entrevista semiestruturada e motivada a partir de quatro casos hipotéticos que representassem as realidades e as experiências dos corpos estudantis dissidentes no ambiente escolar. Diante disso, observou-se que apesar de ser preponderante uma postura acolhedora às diferenças de gênero e sexualidade entre as/os docentes, escaparam algumas reações de desconforto, contradição e estranhamento a partir das situações apresentadas por meio das narrativas, especialmente nos casos que tratavam dos temas ligados às reivindicações das/dos estudantes trans. Apresentando um hiato em nas suas formações e carentes de formações continuadas que abordem o tema gênero e sexualidade, percebeu-se um grupo de docentes que constrói seus saberes sobre o tema a partir de sua própria formação familiar e cultural, bem como ao longo das situações cotidianas e em diálogo com seus pares. Nesse sentido, o Núcleo de Gênero e Enfrentamento Contra a Mulher emergiu como um significativo *locus* de debate dentro da escola para atuar de forma articulada com as práticas pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Diferença sexual; Educação escolar; Práticas Docentes

ABSTRACT

The frequent cases of violence, episodes of discrimination and invisibility to which bodies that escape compulsory heterosexuality are victims have increased, with greater adherence to a political scenario that took shape in Brazil since the 2018 elections, full of conservative and moralizing discourses around the defense of the traditional cisheteronormative family pattern. The profusion of these discourses, capillary in the social tissue, finds inside the school a space for legitimizing many discursive practices that are materialized by violence, invisibility and exclusion. Based on this reality, this study analyzed the perceptions of teachers about sexual differences, from the performance and debates provoked in a *Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher* situated in a public school of Pernambuco State, located in northern metropolitan area of Recife. Therefore, it was necessary to understand the dynamics of formation of the Gender and Confronting Violence Against Women Nucleus; analyze the perceptions produced and shared by and by teachers about differences related to sexualities and identify the territories in which teachers dialogue and build their knowledge about sexualities. Then, qualitative research was carried out with the participant observation approach, in which a descriptive study of the school was chosen based on data collected through a form, as well as a qualitative study of the data collected in a semi-structured and motivated interview from four hypothetical cases that represent the realities and experiences of dissident student bodies in the school environment. In view of this, it was observed that, despite the predominant attitude of welcoming gender and sexuality differences among teachers, some reactions of discomfort, contradiction and estrangement escaped from the situations presented through the narratives, especially in the cases that were related with themes linked to the demands of trans students. Presenting a gap in their training and lack of continuing education workshops that address the topic of gender and sexuality, a group of teachers who build their knowledge on the topic from their own family and cultural background, as well as throughout situations which were noticed on their daily life and on dialogues with their peers. In this sense, the *Núcleo de Gênero e Enfrentamento Contra a Mulher* has emerged as a significant locus of debate within the school to act in articulation with the school's pedagogical practices.

Keywords: Gender Studies; sexual difference; Schooling; Teaching Practices

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

BSH - Brasil Sem Homofobia

CNCD - Conselho Nacional de Combate à Discriminação

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GGB - Grupo Gay da Bahia

GLS - Gays, Lésbicas e Simpatizantes

LDBN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC - Ministério da Educação

MFDH - Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos

NEG – Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SECRIE - Secretaria de Inclusão Educacional

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SNJ - Secretaria Nacional da Juventude

SPM - Secretaria de Política da Mulher

STF - Supremo Tribunal Federal

UAB - Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A hierarquia do sexo: o círculo encantado vs. os limites exteriores

Figura 2 - A hierarquia sexual: a luta por onde desenhar a linha

Figura 3 - Como acessar o requerimento para solicitação de mudança do nome social nas Escolas Estaduais de Pernambuco.

Figura 4 - Publicação no Diário Oficial da divulgação de cartazes sobre a possibilidade de mudança do nome social nas Escolas da Rede Estadual de Pernambuco.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - “Você se sente inseguro/a na sua instituição educacional por causa de...”

Gráfico 2 - Gênero das colaboradoras e colaboradores da pesquisa

Gráfico 3 - Faixa etária

Gráfico 4 - Formação acadêmica

Gráfico 5 - Contato com a temática da diferença sexual

Gráfico 6 - Aproximação com a temática da diferença sexual

Gráfico 7 - Como se deu a aproximação com a temática da diferença sexual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. MARCO TEÓRICO	21
1.1 A sexualidade é posta em discursos	21
1.2. Sexo e gênero	31
1.3. A noção de gênero como categoria em análise.....	33
1.4. A dinâmica das identidades	39
1.4.1. Identidade e as diferenças na educação escolar: os corpos educados e os corpos dissidentes.....	43
1.5. A breve trajetória das temáticas de gênero e sexualidades nos documentos oficiais de educação	54
1.5.1. O Prêmio Naíde Teodósio e os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher	58
2. O PERCURSO METODOLÓGICO	59
2.1 A Escola.....	62
2.2 As colaboradoras e os colaboradores da pesquisa	64
3. CASOS COM CORPOS DISSIDENTES REFLETIDOS NO OLHAR DOCENTE: PISTAS ANALÍTICAS.....	73
3.1. CASO 01: Arthur, o “espalhafatoso”: produção de subjetividades generificadas na escola.	73
3.2. CASO 2: Namorar nos intervalos: antes podia, agora está mudando? A escola e a sua interpelação sobre as sexualidades	93
3.3. CASO 3: “Ele quer que seja Mário”: identidades de gênero postas em questão.....	108
3.4. CASO 04 “E agora, que banheiro ela vai usar?”: das demandas dos corpos dissidentes à lida com os espaços da/na escola	134
3.5. O núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher como um <i>lócus</i> de debate e vivências	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	181

INTRODUÇÃO

Enquanto algumas sociedades têm avançado no terreno dos direitos, da visibilidade e das representações das diferenças, debater acerca gênero e sexualidades, o Brasil ganha, ultimamente, um espaço contestado, permeado pelo embate entre discursos em defesa da heteronormatividade como uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2005) que regula, de forma capilarizada e insidiosa o gênero, os corpos e as sexualidades, apesar dos avanços alcançados no terreno das políticas públicas e da conquista de direitos, tem se fortalecido - em significativa parcela da sociedade - a defesa por causas conservadoras motivada pela reprodução de discursos que perpetuam os valores de uma sociedade baseada na ideia de família tradicional de padrão heteronormativo.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas voltadas para a população LGBT começam a ser discutidas e implementadas a partir de 2001, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD, vinculado ao Ministério da Justiça. A partir daí o estado passa a criar outros mecanismos de ações afirmativas para essa população, antes, apenas na esfera educacional são citadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBN 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, mas nesses dois inseridos apenas como temas transversais. E partir de 2004, com a criação do programa “Brasil sem Homofobia”, programa de combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT, destaque-se que com receptividade maior do Poder Executivo, seguiram-se uma série de iniciativas importantes para o reconhecimento de direitos e visibilidade da população LGBT.

No âmbito educacional, também em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade - SECAD, com o intuito de elaborar políticas de valorização à diversidade sexual e combate à homofobia. Embora tenha acontecido um movimento ressignificação de diversos valores e consequentemente o deslocamento de sujeitos, de instituições e de padrões socioculturais, em contrapartida organizaram-se movimentos contrários para deslegitimar e apresentar como nocivas reflexões e ações em favor das sexualidades dissidentes. O debate sobre gênero e sexualidades foi recuperado, por uma parcela conservadora da população como “ideologia de gênero”, passou a ser distorcido e, na visão destas e destes, precisa ser interditado, sobretudo nas escolas.

O atual contexto político coloca em risco alguns avanços no que se refere à luta pela equidade de gênero e respeito às diferenças sexuais. O novo governo não menciona nenhum

tipo de diferença ligada ao gênero e às sexualidades ao criar ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos - MFDH, chefiado hoje por Damaris Alves, advogada e pastora evangélica. Na sequência, o governo providenciou a exclusão da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e, no Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI também foi excluída. Este cenário político transforma o debate sobre gênero e sobre sexualidades, que antes parecia convenientemente negligenciado pela escola, um território de confronto, acirrando e alimentando o estigma social por que passam os indivíduos que assumem e se posicionam sobre sua identidade de gênero ou orientação sexual. Tal estigma social se sustenta numa forte desaprovação motivada por crenças pessoais de quem não aceita aqueles que não se enquadram aos padrões heteronormativos. Neste caso, esses corpos dissidentes figuram, para a ordem heteronormativa, como peças que não se encaixam na ordem social e ferem o conceito de família tradicional. São estigmas sociais como esses que frequentemente levam à dificuldade de autoaceitação, à marginalização, ao desrespeito e à violência contra quem apresenta diferentes expressões de gênero e sexualidade. E sobre violência, é importante entender que ela

[...] está diretamente associada ao poder. Dito de outra forma, está ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade sem consentimento, sobre a vontade do outro. Isso pode ser feito de diversas formas: por meio da agressão física, chantagem, pressão psicológica ou ataque moral – ou ainda impedindo que o outro exerça os seus direitos. Originária do latim *violare*, a palavra “violência” também compreende, conforme sua raiz, a noção de violação. Assim, além de abranger situações em que indivíduos têm suas vontades preteridas ou são coagidos, a violência se faz presente em diversos tipos de violação dos direitos: civis (como a liberdade, a privacidade, a propriedade privada, a integridade física); sociais (como a saúde, a educação, a segurança, a habitação, a dignidade); econômicos (como emprego e o salário); culturais e políticos (como a participação política e o voto). Podemos dizer, então, que violências são múltiplas e podem ocorrer em diferentes contextos. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 55).

Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia - GGB, divulgado em maio de 2019, o Brasil registrou 141 mortes de pessoas LGBT de janeiro a 15 de maio deste ano. De acordo com a entidade, foram 126 homicídios e 15 suicídios, o que representa a média de uma morte a cada 23 horas. Esses dados revelam uma tentativa de eliminar o outro inconveniente, eliminar o abjeto (BENTO: 2011 e MISKOLCI: 2017) ao acionar uma rede de “tecnologias de gênero” pelas instituições para garantir a heteronormatividade compulsória e a exclusão dos corpos tidos como “inconvenientes”. Trata-se de uma teia discursiva que se articula com os saberes da ciência médica para desumanizar esses corpos, patologizá-los e “*a escola é uma das instituições centrais desse processo*” (BENTO, 2011, p.554).

Conhecer essa realidade, olhar para ela, estudá-la é fundamental para desestabilizar as estruturas de poder que a sustentam. A violência contra essa minoria se fortalece por meio de discursos de segregação, que vão se espalhando até se materializarem em exclusão, invisibilidade, silenciamento, violências. E assim como ocorre no tecido social, a escola também passa a ser esse território em que se reproduzem discursos preconceituosos e ações discriminatórias. Diante disso, de que forma se pode, no espaço escolarizado - ainda tão enredado pelas práticas discursivas biologizantes e pelos discursos moralistas e religiosos - discutir a sexualidade a partir da curiosidade, do cuidado de si e do outro, superando os “discursos normalizadores dos corpos” (BRITZMAN, 1996) e desenvolvendo relações sociais de respeito e afetos?

À escola é dada a missão de tratar da educação formal das pessoas, preparando-as para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Sendo essa a função “documentada” oficialmente para esta instituição, empreendem-se diversos modelos pedagógicos, mas ainda é o modelo tradicional que paira no imaginário e nas experiências de muitas pessoas. Como estudante, sou fruto desse modelo de educação e dele trago uma gama de memórias, dentre as quais a mais insistente é a tentativa de enquadramento dos sujeitos às diferentes normas estabelecidas na escola como espelho dos modelos e padrões exigidos numa sociedade que destina privilégios àqueles que estão nas condições “ideais” de enquadramentos quanto à classe, à raça, ao gênero, à religião, à sexualidade. Nessas memórias de minha vida escolar, havia uma vigilância muito grande sobre o corpo das/dos estudantes, um controle que estava discursivamente produzido nas regras da escola e nas orientações que recebíamos de gestores, coordenadores e professores.

O comportamento das meninas era alvo de muita recomendação: “devíamos” falar baixo, sermos delicadas, femininas e gostar de brincadeiras que nos preparassem para os “papéis” instituídos socialmente às mulheres. (LOURO, 2013). Se alguma menina fugisse do modelo esperado, logo despertava a atenção de professores e coordenadores. Àquelas que estavam ajustadas ao padrão feminino, “deviam” ter cuidados com as roupas que usavam: o tamanho do short nas aulas de educação física era um bom exemplo da diligência dos dirigentes escolares sobre os corpos das meninas. Sobre os meninos, essa vigilância parecia mais branda. Será? Nem tanto, pois os papéis sociais e regras de comportamento estimuladas aos meninos eram pautadas numa masculinidade estereotipada, em que incentivam a prática de esportes, competição, e uma violência consentida travestida de coragem/força (MISKOLCI, 2017).

A chegada de algum estudante que, de alguma forma, destoasse da “normalidade” representava um desafio incômodo para a escola, pois a percepção era de que esses sujeitos eram peças de um outro quebra-cabeça, que não se encaixavam naquele jogo de poder performado pela escola. E, na esteira desse suposto “constrangimento”, cabia violência simbólica, invisibilização, descaso, piadas e zombarias. Muitas dessas práticas apoiadas em discursos religiosos, moralistas, da psicologia e da medicina que justificassem o padrão heteronormativo, o preconceito e a desigualdade no trato com essas subjetividades, com esses corpos dissidentes considerados abjetos.

A sexualidade figurava como um terreno sensível e geralmente era tratada como um assunto da vida privada, destinado aos cuidados da família. Essa “aparente repressão” se efetua por meio de uma gama de discursos que contribuem para controlar a sexualidade, desejo, e os corpos dos sujeitos (FOUCAULT, 2007). Dessa forma, a escola acolhe e propaga uma teia de discursos e que enreda os sujeitos e os vai formando com o objetivo de repetir as representações que recebem numa lógica que garantam os interesses do poder.

Formada e disciplinada a partir desse modelo tradicional de escola, passei a contestar mais ativamente esses espaços educacionais e a sua atuação sobre os sujeitos a partir da vida adulta, na graduação e na minha prática de sala de aula gradativamente. Enquanto estudante de Letras, durante a graduação, pude ter contato mais próximo com a linguagem e pude reconhecer a força simbólica das práticas discursivas nas interações sociais. E foi por meio do exercício da docência, em contato com as estudantes e os estudantes, - num retorno aos espaços educacionais - que desenvolvi um olhar mais crítico e inquieto para as tentativas de normalização de gênero e sexualidade comumente praticadas pela educação escolar. Ao longo de minha prática docente, tenho observado que a lida com as diferenças conduz a escola para um terreno sensível e incômodo, pois toda a sua estrutura institucional está enredada em uma teia discursiva que mais favorece a manutenção de padrões que reforçam as diferenças do que se propõe a superá-las.

Nesse sentido, essa pesquisa nasceu como um fruto de minha experiência enquanto professora da Rede Estadual de Pernambuco há 15 anos. Durante minha trajetória, sempre estive sensível às realidades que as/os estudantes trazem para a sala de aula. Mas foi com a iniciativa de implantação dos Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher nas escolas públicas que me aproximei mais intensamente da temática das diversidades sexuais. A política de implantação de núcleos de discussão sobre gênero surgiu por meio de uma iniciativa da Secretaria da Mulher em 2011 e se formalizou através de

assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre a Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação, tal iniciativa emergiu como uma possibilidade de fomentar o debate sobre as relações de gênero e sexualidade nas escolas da rede estadual.

Por já trazer alguns debates sobre igualdade de gênero e diversidade sexual em minhas aulas de Língua Portuguesa, recebi um convite para coordenar conjuntamente com outra professora o Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher da escola em que trabalhava, situada na Zona Norte de Recife. A preparação para as discussões realizadas no núcleo levou-me a leituras e reflexões que me fizeram desconstruir padrões e discursos ao mesmo tempo em que debatia e refletia com os estudantes. A experiência na coordenação me conduziu a uma ressignificação pessoal que desconstruiu costumes e valores recebidos de minha formação familiar, educacional e social. Precisei descolonizar meu ser e meu saber (QUIJANO, 2005) para ocupar aquele lugar e para vislumbrar diferentes realidades, fazendo reflexões que não tinham sido provocadas no meu processo educacional.

O tema das sexualidades foi se fortalecendo em mim a partir das demandas dos/das estudantes que escapavam às normas heterossexistas na escola, a partir de suas tristezas e revoltas no conflito com suas famílias, a partir dos mais diversos enfrentamentos por que passavam também dentro do ambiente escolar e a partir do processo construção e afirmação de suas identidades. Dentre um dos mais ricos aprendizados sobre as diversidades sexuais foi acompanhar o processo de transição e assunção de identidade de dois estudantes transgêneros já de posse dos conhecimentos reconstruídos durante minha passagem pelo núcleo de gênero. Destaco ainda nesse percurso, o questionamento feito por um estudante defensor dos valores heteronormativos. Perguntou-me certa vez se eu manteria o discurso se porventura me deparasse com a realidade de ver meu filho em conflito com a condição de gênero dada socialmente ou a sexualidade definida biologicamente. A pergunta, longe de me chatear, reforçou a minha empatia com a questão, entretanto me fez pensar sobre meu lugar de fala enquanto professora e como pesquisadora: de que forma eu, mulher, cis, heterossexual, mãe, professora me coloco nessa investigação? Sou defensora da liberdade como processo formador dos sujeitos e essa liberdade envolve toda a integralidade humana, inclusive as emoções, os afetos, os desejos. Essa liberdade é um direito que defendo para meus dois filhos, minhas alunas e meus alunos, por isso apoio-me numa concepção de educação pós-crítica que compreende as diversidades e/ou diferenças e as muitas identidades possíveis de coexistirem em um sujeito. Defendo ainda que essas identidades não sejam fixas, e que os sujeitos possam ser o que eles quiserem, como seres inconclusos que são.

Nesse sentido, defendo o direito às identidades mais variadas e o direito de expressão e representação dessas identidades nos mais diversos espaços de poder. Para tanto, é necessário desestabilizar os espaços e discursos de reprodução dos padrões heteronormativos que marginalizam os sujeitos que não se enquadram na matriz heterossexual ou não se encaixam nos perfis de masculinidade, feminilidade e sexualidade socialmente impostos e tornam-se excluídos, silenciados, motivo de piadas, alvos dos mais variados atos de violência também frequentes no ambiente escolar.

Apesar de reconhecer que muitas das conquistas de direitos que envolvem as mulheres e as minorias sexuais têm se dado no espaço da política - o que reforça o uso do termo diversidade sexual - e de ter como lócus de pesquisa um espaço de debate instituído por uma política pública, o caminho que escolhi e defende nesta produção escrita foi o da noção de diferença influenciada pelos estudos da teoria queer, por acreditar que, no território da Educação, reside um ponto nevrálgico de manutenção dessas diferenças. É no espaço da escola que os valores e regimes de verdade vão sendo inculcados nos sujeitos, bem como os padrões e as normas de gênero e sexualidade baseadas numa cultura heterocêntrica.

Optei então pela noção de diferença por acreditar que a Escola precisa superar a ideia da tolerância e adotar o reconhecimento do Outro em sua especificidade (MISKOLCI, 2017), numa convivência de acolhimento, respeito com direito a visibilidade, voz e representação. Não será possível a construção de uma realidade social de equidade enquanto a escola continuar reproduzindo os modelos hegemônicos de classe, gênero, raça e sexualidade.

A experiência com o Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher (NEG) na escola, segundo pude observar na condição de coordenadora de um núcleo, despertou um diálogo sobre a temática das sexualidades entre os atores do processo, muito embora ainda com alguns entraves de natureza conservadora, inclusive na prática de alguns professores. E por entender que esse diálogo é entrecortado por discursos sobre a sexualidade num regime de “poder-saber-prazer” (FOUCAULT, 2007), que propus a analisar as percepções fortalecidas por discursos que circulam sobre as sexualidades dentro de uma escola pública em que tivesse um espaço de debate como os Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher.

A ideia de analisar as percepções que circulam sobre as sexualidades dentro da escola pública já latejava em mim desde meu trabalho com o NEG. Para tanto era necessário então buscar as pesquisas e as produções científicas publicadas nesse terreno num recorte dos últimos 10 anos. A discussão sobre as sexualidades na escola está bastante presente nos

trabalhos acadêmicos com os mais variados recortes, há também alguns trabalhos abordando a diversidade na perspectiva discursiva e baseados nos estudos de Foucault com propostas que se aproximam bastante do recorte dado neste trabalho. Algumas dessas produções científicas dialogam com minha pesquisa e trazem contribuições importantes com sugestões de leituras e para minha abordagem teórico-metodológica, dentre estas destaco os trabalhos de Oliveira (2009), Araújo (2011), Guedes (2015) e Jacob (2017). A tese de Luiza Araújo Martins de Oliveira (2009), “O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar”, analisa como os discursos sobre diversidade sexual produzidos pelos órgãos oficiais da educação são (re)articulados e (re)significados por profissionais da rede pública do Recife. Esta tese contribui significativamente com esta pesquisa, pois evidencia o conflito que existe entre o discurso pela diversidade sexual produzido pelos órgãos oficiais e a prática dos profissionais de educação. O estudo salienta que, apesar de o discurso ser hegemônico nos órgãos oficiais de educação, não é um ponto pacífico para diálogo nas escolas, transformando o debate sobre “diversidade sexual na escola” um ponto nevrálgico, uma vez que passa por (re)articulações e (re)interpretações influenciadas pelas vivências pessoais e profissionais dos docentes, transformando-se tantas vezes em discursos pela generosidade cristã, de caráter legalista, aparentemente sensível aos que sofrem discriminação e que apregoam o sentimento de “tolerância” à diversidade sexual. (OLIVEIRA, 2009). A autora salienta ainda que tais discursos, embora possibilitem o acesso dos estudantes LGBTs, seguem esvaziados de uma reflexão política sobre o papel da escola, além de disfarçar práticas pedagógicas que reforçam os padrões heteronormativos. O texto contribui ainda com um rico referencial teórico que foi ser visitado e revisitado ao longo desta pesquisa e continua sendo consultado depois dela.

A pesquisa de Araújo (2011) intitulada “Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar” busca examinar as práticas discursivas e os processos de (não) subjetivação dos professores/as, alunos /as e equipe técnico-pedagógica da escola numa perspectiva de articulação entre a formação docente, currículo e ensino. A leitura desse texto reforçou o interesse que eu trazia acerca da circulação dos discursos sobre gênero e sexualidade na escola, bem como ampliou meu olhar sobre o comportamento da equipe administrativa e pedagógica, além de ter corroborado para a discussão sobre importância da prática pedagógica dos docentes em relação às questões de gênero e sexualidades e às discussões em torno do currículo.

A dissertação de Jacob (2017), cujo título é “Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais”: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade

em uma escola pública de Pernambuco” se propõem a analisar as práticas pedagógicas relacionadas a questões de gênero e sexualidade desenvolvidas em um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher. A partir da leitura dessa dissertação, foi possível perceber algumas lacunas no que se refere ao direcionamento das práticas pedagógicas a serem realizadas nos núcleos, talvez em consequência da necessidade de um apoio mais sistemático com formações continuadas mais frequentes envolvendo os professores responsáveis por coordenar os Núcleos de discussão de gênero.

A dissertação de Guedes (2015) com o título “Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher: análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco” descreve o processo de institucionalização dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher no Estado de Pernambuco. O autor toma como referência a experiência de três Núcleos de Estudos que promovem atividades de formação e pesquisa em gênero e funcionam em Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. A leitura desse trabalho colaborou com algumas reflexões despertadas pela dissertação de Jacob (2017) acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos núcleos, além de salientar a importância do envolvimento de uma rede de articulação em torno do funcionamento desses espaços de diálogo. A pesquisa conclui que a qualidade das ações dos núcleos dependem da articulação de diferentes instituições combinada com certas particularidades, tais como região de instalação, gestão acadêmica e escolar, número e perfil dos profissionais e estudantes envolvidos com as atividades educacionais.

Ao optar pela análise da percepção de professores sobre as sexualidades a partir de um espaço de debate como os Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, encontro um recorte ainda não explorado para o objeto e a possibilidade de, a partir dos estudos de Foucault (1987; 2005 e 2009) e de outros autores, analisar de que forma os sujeitos professores compreendem esse espaço de debate e como são enredados pelos discursos sobre sexualidade, bem como que dispositivos e instituições fortalecem tais discursos e como estes se materializam nas percepções dos colaboradores dessa pesquisa. Inicialmente estruturada para investigar as percepções de professoras, professores e das/dos estudantes, essa pesquisa pretendia inicialmente analisar ainda como, no processo educativo, a percepção docente interfere na compreensão das/dos jovens, bem como as professoras e os professores dialogam com as percepções das/dos estudantes acerca das sexualidades. Mas, em virtude da Pandemia de Covid-19, precisou-se redirecionar os objetivos, as orientações e as

ferramentas metodológicas considerando as condições de disponibilidade, acessibilidade e segurança que esse tempo pandêmico exigiu e ainda exige de todas e todos nós.

Diante do exposto, a pesquisa foi redirecionada tomando como objetivo geral analisar as percepções de docentes sobre gênero com ênfase nas diferentes sexualidades a partir das discussões presentes na escola e sobre ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher na Escola pesquisada. E como objetivos específicos:

- Compreender a dinâmica de formação dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher;
- Analisar as percepções produzidas e compartilhadas pelas e pelos professores sobre as diferenças ligadas às sexualidades;
- Identificar os territórios com os quais as/os docentes dialogam e constroem seus saberes sobre as sexualidades.

Para tanto me fundamentei na perspectiva pós-estruturalista para abordar gênero e de sexualidades com destaque para os estudos de Michel Foucault (2006), Adrienne Rich (2010) Berenice Bento (2011), Beatriz Preciado (2014) Gayle Rubin (2003, 2017), Joan Scott, (1995), Jeffrey Weeks (2010), Judith Butler (2010), Guacira Lopes Louro (2000, 2004, 2007 e 2013), Richard Miskolci (2017), Monique Wittig (1981) Tereza de Lauretis (1987), os trabalhos sobre identidade de Stuart Hall (2000, 2005) e Woodward (2000), bem como a perspectiva dos Estudos Culturais referentes sobre educação e currículo de Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2009 e 2011) a partir dos quais busco dialogar com discussões acerca da relação entre gênero, sexualidades, currículo e práticas discursivas.

Assim, esta pesquisa foi dividida em quatro partes as seguem elencadas como um roteiro do percurso deste estudo:

No capítulo 1 - de cunho teórico - procurou-se dialogar com as autoras e os autores a partir de noções importantes como sexualidades, gênero, identidades, currículo, práticas discursivas e a relação destas com a prática docente. Para tanto, partiu-se dos estudos de Michel Foucault sobre a sexualidade para entender as teias discursivas que a enredam e como o poder hegemônico vai se servindo de diferentes discursos para criar regimes de verdade sobre o corpo e a sexualidade, discursos estes que chegam à escola e vão sendo reiterados no processo educativo. A partir dessa percepção, dialogou-se com Gayle Rubin, Joan Scott, Jeffrey Weeks, Judith Butler, Guacira Lopes Louro sobre a relação entre sexo e gênero e os padrões instituídos socialmente em regimes de verdade que estabelecem uma

heterossexualidade compulsória a todos os corpos, sendo a escola um lugar fértil para produção desses corpos normalizados, conforme discutem Berenice Bento e Richard Miskolci. Ainda neste capítulo discutiu-se sobre o conveniente silenciamento da noção de gênero nos documentos oficiais, além de apresentar a política pública de implantação de Núcleos de Estudos de Gênero nas escolas do Estado de Pernambuco.

No capítulo 2, sistematizou-se o percurso metodológico, procurando dar conta dos objetivos da pesquisa. De natureza qualitativa com observação participante, este estudo fez uso de um questionário enviado previamente às professoras e aos professores e de 4 casos hipotéticos que direcionaram as entrevistas com as/os docentes.

No capítulo 3, procurou-se revisitar os objetivos da pesquisa, observar os desafios e possibilidades provocados por ela. A partir da análise dos dados, dialogou-se com o marco teórico, provocando reflexões acerca do como os estudos sobre gênero e sexualidades têm sido tratados nas escolas.

Por fim, no capítulo 4, tecemos considerações sobre a pesquisa, apresentando as contribuições deste trabalho para os estudos de gênero e sexualidade, bem como algumas reflexões que merecem ser posteriormente exploradas em outras pesquisas.

1. MARCO TEÓRICO

Este referencial teórico foi tecido a partir de reflexões que envolvem a prática docente desta pesquisadora, que teve o seu olhar ampliado pelas leituras e pelo constante diálogo entre a teoria e a prática. A cada nova leitura, novas conexões com a realidade foram se estabelecendo e a interlocução entre as autoras, os autores e a pesquisa tornou-se intensa, alicerçando as reflexões aqui apresentadas.

1.1 A sexualidade é posta em discursos

A sexualidade é inerente ao sujeito e emerge dele ou implode nele na relação com os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, religiosos, políticos, econômicos, que o envolvem ou, melhor dizendo, de todos esses aspectos interagindo simultaneamente. E essa multiplicidade de interações amplia significativamente a noção de sexualidade e discussões que se possa fazer em torno dela. Partindo dessa síntese - ainda bem insuficiente para dar conta da relação entre corpo, sexualidade e sexo - convém destacar que ainda resiste, hegemonicamente, a concepção de que a biologia está na raiz de todas as coisas”, especialmente quando o assunto é sexualidade. Tal suposição, explora o sexo como impulso ou instinto e concentra-o numa conceituação de “natural”. Entretanto, já existem discussões teóricas sugerindo que a sexualidade é uma construção social, uma invenção histórica, baseada nas possibilidades do corpo, mas envolvida em situações sociais concretas. E nessa interação é que serão significadas / ressignificadas as percepções que se tem de corpo, sexo e sexualidade (WEEKS, 2010).

Quando se pensa em sexualidade remetendo aos séculos passados, é senso comum pensar que foram séculos de repressão sexual e interdição. Na obra *História da sexualidade 1 – a vontade de saber*, Michel Foucault busca desconstruir a hipótese da repressão sexual, a partir de seus estudos da análise do discurso. Ele explora uma análise de um tipo de saber sobre o sexo que possibilite entender como os mecanismos de poder podem ser tramados.

Tomando a repressão sexual como hipótese, Foucault faz uma comparação entre os séculos XVII (em que as práticas sexuais e as palavras pareciam mais frouxas) e o século XIX (com a ascensão da burguesia), e declara que a sexualidade, como num crepúsculo: [...] é, então cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir (FOUCAULT, 2007, p.9).

Segundo essa lógica, todas outras práticas sexuais desviantes precisariam ser identificadas e visibilizadas como abjetas, mas devido à hipocrisia das sociedades burguesas, eram forçadas fazer concessões:

Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde podem ser reinscritas, senão nos circuitos de produção, pelo menos nos de lucro. O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica – estes e ‘outros vitorianos’, diria Stephen Marcus – parecem ter feito passar, de maneira sub-reptícia, o prazer a que não se alude para a ordem das coisas que se contam; as palavras os gestos, então autorizados em surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. Somente aí o sexo selvagem teria direito a algumas formas do real, mas bem insularizadas, e a tipos de discursos clandestinos, circunscritos, codificados. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo (FOUCAULT, 2007, p.10).

Entretanto, para Foucault, a hipótese repressiva produziu e colocou em circulação abundante uma gama de discursos sobre o sexo e a sexualidade com o intuito de controlar os sujeitos e o sexo. Seguindo essa lógica: “O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 2007, p.27).

Nessa perspectiva, era necessário controlar o sexo por meio do controle da linguagem; observar sexo sob a lente da ciência, instituindo seu controle por meio de áreas especializadas como a demografia, a biologia, a medicina, a psiquiatria, a psicologia, etc e também através área jurídica. Se o sexo está posto “em discurso” para controle dos sujeitos, o sexo das crianças e dos adolescentes passa ser um problema público. Toda sorte de ações se voltam para eles:

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo [...] (FOUCAULT, 2007 p.30).

Dessa forma falar sobre sexo nas instituições pedagógicas implicava em saber que conteúdos seriam abordados, quem estaria autorizado a falar destes e com que proximidade. Esse “aparente” diálogo, longe de ter a perspectiva inexperiente da criança ou adolescente na descoberta, à curiosidade - próprias dessa fase da vida - vinculava-se à “intensificação dos poderes e à multiplicação do discurso”:

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e

todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2007, p.32).

O controle precisava se justificar através dos discursos para garantir a opinião daqueles que dominam e de suas moralidades. Surge então o discurso sobre o sexo elaborado por cientistas e teóricos, o que Foucault chamou de *scientia sexualis*. Era uma ciência que se revestia de verdade por meio de “normas médicas” para alcançar os interesses dos que estavam no poder:

Vinculou-se, como isso, a uma prática médica insistente e indiscreta, volúvel no proclamar suas repugnâncias, pronta a correr em socorro da lei e da opinião dominante; mais servil ante às potências da ordem do que dócil às exigências da verdade. Involuntariamente ingênua nos melhores casos e, voluntariamente mentirosa, nos mais frequentes, cúmplice do que denunciava, ativa e provocadora, essa medicina instaurou toda uma licenciosidade do mórbido, característica do final do século XIX [...] (FOUCAULT, 2007, p.53).

De acordo com o autor, o ato de confissão, comumente associada à instituição religiosa, converteu-se numa prática que auxilia o método científico, uma prática que auxilia àquele que ouve ao encontro da verdade, do conhecimento. Dessa forma, a confissão passa a fazer parte da rotina médica para ser associada a outros exames em busca de diagnósticos sobre supostas doenças sexuais; buscar os muitos desdobramentos próprios da sexualidade; “arrancar” dos possíveis pacientes as camadas aparentemente inacessíveis do sexo, servir de apoio ao discurso da medicina.

Entendendo o poder como uma abstração que se realiza através das relações de poder, Foucault apresenta alguns traços principais apontados em análises políticas da época para entender a problemática entre as relações de poder e o sexo, são eles: a relação negativa, a instância da regra, o ciclo da interdição, a lógica da censura e unidade do dispositivo. Em cada um desses traços / aspectos o poder vai controlando a sexualidade discursivamente em nome da ordem social.

É através dos dispositivos da sexualidade que o teórico argumenta sobre as estratégias de relações de força e tipos de saber que se sustentam mutuamente. Segundo ele, o poder se articula sobre o sexo não apenas por meio de interdições, mas quando ativamente fomenta ações e para isso o poder engendra dispositivos que, ao mesmo tempo em que produzem saberes sobre o sexo ou sexualidade, estabelecem “verdades” que servem de base para instaurar as relações de poder. Dessa forma, Foucault, destaca quatro dispositivos da sexualidade visivelmente controladores, quais sejam: a histerização do corpo da mulher; a pedagogização do sexo da criança; a socialização das condutas de procriação; a psiquiatrização do prazer perverso. É a partir da penetração desses dispositivos que vão se

construindo os padrões de normalidade e anormalidade em torno da sexualidade. Foucault vai analisar a forma como o conjunto “dispositivo da sexualidade” surgiu e como se desenvolveu nas sociedades ocidentais, bem como este se articula ao dispositivo da aliança, numa relação de manutenção das regras e da ordem em torno da família:

Essa fixação do dispositivo de aliança e do dispositivo de sexualidade na forma da família permite compreender certo número de fatos: que a família se tenha tornado, a partir do século XVIII, lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha, como ponto privilegiado de eclosão, a família [...] (FOUCAULT, 2007, p.102).

O autor destacou também não ter havido uma política de sexualidade comum a todas as classes: “existe uma sexualidade burguesa e existem sexualidades de classe” (FOUCAULT, 2007, p. 130), o que justificaria o dispositivo da sexualidade ter sido primeiramente implantado na classe burguesa e só depois no proletariado com finalidades diversas, quais sejam: a autoafirmação da burguesia e a forma de controle do proletariado. E não havendo uma política sexual unitária, criou-se então a noção de um corpo de classe.

Finalmente segue o destaque que Foucault faz sobre o sexo ter ganhado um valor político – biopolítico - e como o dispositivo da sexualidade se converte num biopoder que regula a atuação dos sujeitos no nível individual e coletivo, pois o sexo transita entre os prazeres do corpo e a perpetuação da espécie.

Essa breve incursão na História da sexualidade I traz uma compreensão de como a sexualidade foi sendo envolvida por uma teia discursiva a serviço das relações de poder e como isso se configurava e se configura até hoje. Não se trata apenas de se colocar na resistência a muitos desses discursos, mas de saber que eles são diversos e se relacionam entre si, fortalecendo-se mutuamente no seio das instituições. Paralelamente a profusão de discursos em favor do poder - por uma influência do movimento feminista e dos movimentos de gays e lésbicas - surgem, ou melhor dizendo, ganham visibilidade, novas maneiras de estabelecer afetos, de vivenciar os prazeres e de se reconhecer homem ou mulher:

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 de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. Na verdade, desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações (LOURO, 2013, p.4).

Toda organização política em torno da conquista por visibilidade e de direitos nos mais diversos espaços sociais, e o reconhecimento e a assunção dessas novas identidades de gênero e sexuais tornam o debate sobre as sexualidades assunto inevitável em todos os espaços sociais. Para isso, convém questionar e problematizar algumas ideias instituídas como verdades para muitas pessoas como a ideia de que o sexo e a sexualidade são naturalmente dados aos seres humanos, imaginando que todos os sujeitos realizarão igualmente – universalmente - seus afetos e desejos numa coerência entre sexo biológico, desejo sexual e amor. Tal argumento, além de não refletir as realidades dos sujeitos, negligência a dimensão social e política que envolve o sexo: *“a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política o segundo, ao fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”* (LOURO, 2000, p.5).

E se a sexualidade é pessoal, mas também é social e política, é importante questionar e problematizar: por que ainda não há espaço, voz, visibilidade e representação para as diferenças? Que discursos e relações de poder ainda buscam sustentar o padrão dominante da heterossexualidade? Essas são indagações que, justamente por serem de natureza política e questionarem as relações de poder, continuarão a produzir muitas discussões e reflexões sobre a forma como o sexo ainda é instrumento de controle dos sujeitos de uma suposta ordem social.

A sexualidade, como bem disse Foucault, foi posta em discursos para que pudesse ser administrada, para que os corpos pudessem estar sob controle numa relação entre saber-poder. A sexualidade converte-se, dessa maneira, em um marcador que interessa às relações de poder em diferentes esferas:

[...] a sexualidade tem sido um marcador particularmente sensível de outras relações de poder. A Igreja e o Estado têm mostrado um contínuo interesse no modo como nos comportamos ou como pensamos. Podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais (WEEKS, 2010, p. 42).

É por meio “desse dizer as forma mais apropriadas” e a partir de alguns insistentes pensamentos sobre o sexo que diferentes discursos sobre a sexualidade são construídos com o intuito de controlar os sujeitos e a potência da sexualidade.

Butler (2010) argumenta, revisitando o “ideal regulatório” de Foucault, que a categoria sexo é normativa. E essa força regulatória funciona como uma espécie de poder produtivo que demarca e diferencia os corpos que controla. Dessa forma, as normas regulatórias

materializam o corpo e o sexo com reiterações da norma. E a necessidade de reiteração dos padrões ocorre por não ser possível fixar todos os corpos às normas existentes, sempre haverá aqueles que resistem aos padrões impostos, colocando em questão o poder hegemônico. Na contramão do controle, sempre há a resistência e esses corpos dissidentes nunca seguem marcados apenas por suas diferenças, mas concomitantemente por diversas práticas discursivas.

Segundo a antropóloga americana Gayle Rubin (2003), em seu ensaio “Pensando o Sexo”, os persistentes pensamentos sobre o sexo dificultam o desenvolvimento de uma teoria crítica sobre o sexo, em razão de haver hipóteses tão entranhadas na cultura ocidental que dificilmente são alvos de questionamentos. E assim tais hipóteses reaparecem no mais variados contextos políticos se reconfigurando em novas retóricas, apesar de reproduzirem sempre as mesmas premissas. Uma das premissas de maior aceitação é a ideia de que o sexo é uma força natural anterior à vida social e que modela as instituições, a saber o essencialismo sexual: O essencialismo sexual é incorporado no saber popular das sociedades ocidentais, as quais consideram o sexo como eternamente imutável, a-social e transhistórico. (RUBIN, 2003, p.12). Rubin apresenta em seguida a perspectiva *construcionista* a qual defende que a sexualidade é uma construção social e histórica sem ser unicamente ordenada pelos domínios biológicos, em que as determinações biológicas sejam o pré-requisito da sexualidade humana:

Organismos humanos com cérebros humanos são necessários para as culturas humanas, mas nenhum exame do corpo ou de suas partes pode explicar a natureza e variedade dos sistemas sociais humanos. A fome na barriga não dá pistas sobre a complexidade da culinária. O corpo, o cérebro, os genitais, e a capacidade para a linguagem são necessários para a sexualidade humana. Mas eles não determinam seus conteúdos, suas experiências e suas formas institucionais. Além de que nós nunca encontramos um corpo não mediado por significados conferidos pela cultura (RUBIN, 2003, p.13).

Na esteira do essencialismo sexual, segundo Rubin, seguem ao menos quatro formações ideológicas que engendram os sujeitos fortemente, quais sejam: *a negatividade sexual, a falácia da escala mal posicionada, a valoração hierárquica dos atos sexuais, a teoria dominó do perigo sexual e a falta do conceito de variação sexual benigna*. (RUBIN: 2003, p.14). A autora faz um destaque particular à negatividade sexual, pensamento que toma o sexo como perigoso e com possibilidade de ser destrutivo. A perspectiva da negação do sexo está comumente contida no **discurso religioso** e reitera padrões baseados na ideia de que o sexo - se “mal-conduzido” - desvia as pessoas dos propósitos divinos:

Muito da tradição cristã, seguindo Paulo, sustenta que o sexo é inerentemente pecaminoso. Talvez seja redimido caso seja performado dentro do casamento com

propósito procriativo e se os aspectos prazerosos não forem desfrutados em demasia. Por sua vez, a ideia se assenta na assunção de que a genitália é uma parte intrinsecamente inferior do corpo, muito abaixo e menos sagrada do que a mente, a “alma”, o “coração”, ou até mesmo a parte superior do aparelho digestório (o status do aparelho excretor é similar ao da genitália) (RUBIN, 2003, p. 14).

O discurso religioso cristão sobre sexo tem uma poderosa penetração na sociedade ocidental e está tão inculcado na práticas sociais cotidianas que, ao surgir alguém que o conteste, este não está livre do risco de ser tomado como ateu, apóstata ou herege. A interpretação do texto bíblico emerge como a principal regra para a condução da sexualidade humana. A própria história da criação, coloca a diferença entre os sexos, inclusive situando a mulher como ser criado a partir do homem, para agradá-lo e acompanhá-lo. Baseados nessa leitura, cristãos protestantes e católicos formulam discursos que se vinculam a uma visão essencialista do que é “natural” para afirmar que *“o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem”* o contrário fere as leis divinas e as leis naturais. Aqueles que não consegue se ajustar ao sexo dado por Deus precisa de “cura” ou de julgamento.

É importante destacar que esse juízo de valor não é unânime: há uma parcela de cristãos que não compartilham de tais posicionamentos, mas que a partir desses valores foram forjados. No grupo dos cristãos mais “progressistas”, há quem reconfigure tais valores ou aqueles os questionam à luz da visão cristã. Surgem assim alguns poucos discursos na defesa da igualdade e do amor fraterno baseados na figura de Cristo, aquele que andou com as minorias; bem como emergem aqueles discursos que defendem uma suposta igualdade baseados na ideia de caridade cristã, selados pelo legalismo, no dito da sensibilidade àqueles sofrem discriminação e em defesa da “tolerância” à diversidade sexual (OLIVEIRA, 2009). Esses enunciados de negação do sexo que dão força ao discurso religioso cristão, também fortalecem os **discursos em torno da instituição familiar**, lugar em que a sexualidade passa a ser bem aceita e vista como saudável, quando está sob a tutela do casamento e com a finalidade de procriar para a formação de uma família, funda-se assim uma regra, um modelo a seguir: [...]. O casal legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. (FOUCAULT, 2007, p.9). Ainda sobre a redenção do sexo ao casamento, Rubin também argumenta:

O sexo é considerado culpado até que provem sua inocência. Virtualmente todos os comportamentos eróticos são considerados maus a menos que uma razão específica para isentá-lo tenha sido estabelecida. As mais aceitas desculpas são o casamento, a reprodução e o amor (RUBIN, 2003, p.15).

Nesse contexto, as sociedades modernas ocidentais - imbuídas pelo modelo de sexualidade saudável já citado - passam a fazer julgamentos sobre as práticas sexuais e constroem um “sistema hierárquico de valores sexuais” (RUBIN, 2003). Esse sistema hierárquico sobre os atos sexuais define e nivela as práticas sexuais a partir do modelo ideal do casal heterossexual, unido pelo matrimônio, com o objetivo de procriar. Dessa forma as demais realizações de sexualidade são consideradas como inferiores aos atos sexuais amparados no matrimônio ideal:

Heterossexuais maritais e reprodutivos estão sozinhos no topo da pirâmide erótica. Clamando um pouco abaixo se encontram heterossexuais monogâmicos não casados em relação conjugal, seguidos pela maioria dos heterossexuais. O sexo solitário flutua ambigualmente. O estigma poderoso do século XIX sobre a masturbação hesita de formas menos potentes e modificadas, tal qual a ideia de que a masturbação é uma substituta inferior aos encontros em par. Casais lésbicos e gays estáveis, de longa duração, estão no limite da respeitabilidade, mas sapatões de bar e homens gays promíscuos estão pairando um pouco acima do limite daqueles grupos que estão na base da pirâmide. As castas sexuais mais desprezadas correntemente incluem transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, trabalhadores do sexo como as prostitutas e modelos pornográficos, e abaixo de todos, aqueles cujo erotismo transgride as fronteiras geracionais (RUBIN, 2003, p. 16).

Após apresentar a escala hierárquica da sociedade moderna ocidental, Rubin destaca que ao caráter hierárquico, somam-se as sentenças ou diagnósticos: àqueles que estão no cume da pirâmide, pressupõe-se saúde física, mental e aprovação social, àqueles que estão na base - as castas - a pressuposição é de doença mental, de abjeção e total desaprovação da sociedade. E embora tais estigmas estejam arraigados nas tradições religiosas ocidentais e em seus discursos, surge uma nova instituição a fortalecer esse arranjo: a ciência amparada na medicina e na psiquiatria que analisa os atos sexuais considerados “estranhos” como doenças mentais, transtornos de personalidade, integração social defeituosa. Há ainda os diagnósticos psicológicos ligados ao comportamentos eróticos: [...] *eles equalizam o masoquismo sexual com padrões de personalidade autodestrutiva, sadismo sexual com agressão emotiva, e homoerotismo com imaturidade* (RUBIN, 2003, p.17).

Para ilustrar essas categorizações, Rubin apresenta dois diagramas sobre o sexo. Na figura 1, ela traz o sistema de valor sexual, que propaga a ideia de que a sexualidade é “normal”, “natural” e “boa” se praticada nos limites do matrimônio, com uma única pessoa, heterossexual, visando a procriação e sem ganhos financeiros.

Essa imagem traz alguns limites que se impõem sobre a sexo, colocando as práticas sexuais numa lógica de centro versus periferia. No centro estão as realizações sexuais

aprovadas e esperadas pelas sociedades modernas ocidentais e na periferia aquelas práticas sexuais que fogem desse centro ideal em diferentes medidas, as práticas transgressoras, adoecidas, pecaminosas, abjetas.

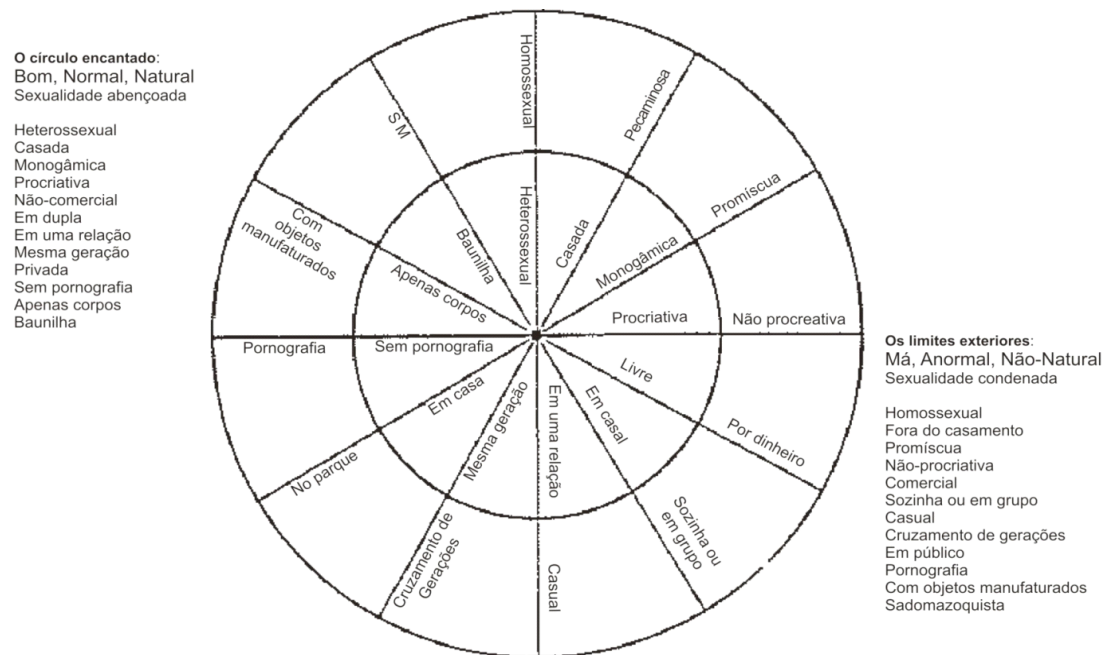


Figura 1 - A hierarquia do sexo: o círculo encantado vs. os limites exteriores (RUBIN, 2003 p.20).

Na segunda imagem, Rubin apresenta a necessidade de, no processo de hierarquização do sexo, traçar uma linha imaginária, uma fronteira para definir o que é um bom sexo e um mau sexo. Assim, entram em atuação os discursos religiosos, psiquiátricos, populares ou políticos para regular a conduta sexual e fazer juízo de valor sobre tal conduta. Nessa sequência linear de fronteira entre o “bom” e o “mau”, o “normal” e o “anormal”, o “saudável” e o “doente” o “sagrado” e o “pecaminoso”, atuaram e ainda atuam os discursos religiosos e os discursos da ciência: medicina, psiquiatria e psicologia.

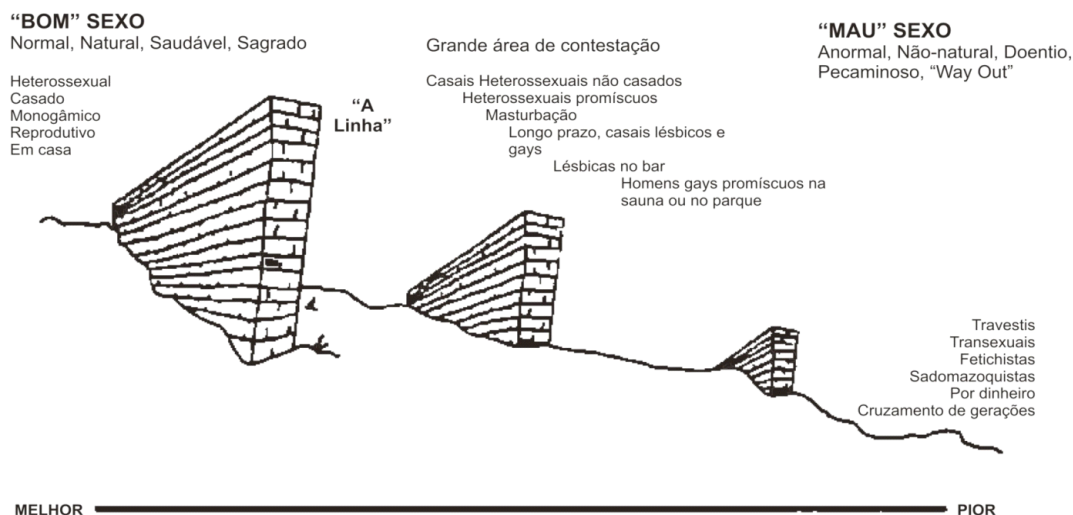


Figura 2 A hierarquia sexual: a luta por onde desenhar a linha (RUBIN, 2003 p.20).

O potencial de persuasão do **discurso da medicina, da psiquiatria e da psicologia**, ganhou uma autoridade ou status de verdade inquestionável. O discurso da *scientia sexualis*, de acordo com o argumento de Foucault - já discutido neste texto - elabora, um método de interrogação, baseada na prática da confissão religiosa para avaliar e diagnosticar as sexualidades. Essa rotina de acompanhamento e a tentativa de explicar as realizações sexuais distantes do centro ideal, que cruzam as fronteiras do sexo melhor, produziram discursos sobre a patologização sexual e, na suposição de um tratamento, adoeceu, matou e levou muitos sujeitos ao ostracismo social. Há registros e exemplos ao longo da história em que a ciência médica realizou enquadramentos da ordem da sexualidade aos sujeitos na tentativa de explicar/controlar as sexualidades dissidentes. Um exemplo notório dessa tentativa de enquadramento de gênero e sexo por meio das teorias biológicas foi o caso de Herculine Barbin.

Casos como esse certamente não teriam mais esse tratamento na pós-modernidade, mas, ao longo da história, a sociedade moderna ocidental - na suposição da manutenção de uma lógica de saúde e bem-estar dos sujeitos, da manutenção da moralidade, da segurança - praticou muitas violências contra as subjetividades. A preocupação com o disciplinamento dos corpos e com o comportamento sexual das pessoas ganhou muito aporte no discurso médico-científico, que foi e ainda é um dos mais convincentes no que se refere ao controle da sexualidade. E é esse o discurso que se impõe como uma verdade nos espaços da formação escolar com o intuito de "naturalizar" o sexo e as suas realizações. Essa preocupação pelo disciplinamento dos corpos envoltos por teias discursivas promovem padrões não só para a

sexualidade como também para a expressões de gênero, promovendo uma perspectiva determinista regulada pelo sexo biológico.

1.2. Sexo e gênero

As discussões sobre gênero e sexo pautadas na diferença entre os sexos na ordem do masculino e feminino, quando fortalecida pelas relações de poder patriarcal, fixam perfis e enquadram os corpos numa “desejável” coerência entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo sexual. A heterossexualidade compulsória promove o discurso de *naturalização do sexo*, uma maneira de assegurá-lo em um status pré-cultural, pré-discursivo e, conseqüentemente, ahistórico” (BUTLER, 2010).

Neste sentido, Scott (1999) vai afirmar que, sendo saberes, a distinção entre os dois é complexa, de tal forma que não podemos dizer que o gênero é um reflexo do sexo ou que seja imposto sobre este. Pelo contrário, o sexo se torna um efeito do gênero.

Dessa forma convém destacar o escreve Butler “*O sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva*” (2010, p. 27), “*sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo*”.

A afirmação de Butler reforça o questionamento aos padrões sexuais insistentemente propagados, como se todos tivessem que seguir a mesma “matriz de inteligibilidade” em que os “gêneros inteligíveis” mantém relação de coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Nesse sentido, torna-se fundamental conhecer e contestar os “regimes de poder / discurso” que garantem a manutenção de uma “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003).

Para Adrienne Rich, a heterossexualidade compulsória se constitui de “*forças societárias que subtraem as energias emocionais e eróticas das mulheres*” (RICH, 2010, p.22) resultando numa “*instituição política que retira o poder das mulheres*”(RICH, 2010, p.18), colocando-as numa posição de submissão que envolve: exploração econômica; sobrecargas emocionais - atreladas à uma maternidade nos moldes patriarcais - controle da sexualidade das mulheres; manutenção do ideal de família nuclear; bem como a tentativa de limitar os espaços de criatividade e produção científica das mulheres.

De acordo Gayle Rubin em *Notas Sobre a “Economia Política do Sexo” - O Tráfico de Mulheres* (2017), a análise das noções de sexo e gênero precisam ser feitas em interação, uma vez que o arranjo social do parentesco demarca socialmente o gênero por meio da

instituição casamento ao regular a divisão do trabalho e a diferença entre homens e mulheres, razão pela qual é fundamental o controle da sexualidade feminina em prol do ideal da heterossexualidade. O argumento de Rubin (2011) se baseia na problematização que fez de autores do cânone como Marx, Engles, Lèvi Strauss, Lacan e Freud. Ela questiona a visão heterocêntrica e masculino presente na racionalidade dos autores, denunciando a existência de um sistema sexo-gênero relacionado às construções produzidas pela cultura.

Segundo Rubin (2011), Marx e Engles desenvolveram uma teoria da vida social em que todos são trabalhadores, sem espaço para as questões de sexo e gênero. Em sua observação, Rubin, identifica que, nos mapas sociais traçados por Freud e Strauss, há uma ênfase ao lugar da sexualidade na sociedade, mas sob a lente das diferentes experiências entre homens e mulheres.

Para além dessa percepção, Rubin amplia a noção de mais-valia desenvolvida por Marx para compreender a realidade das mulheres nesse contexto:

É preciso cozinhar os alimentos, lavar as roupas, arrumar a casa, cortar a lenha etc. O trabalho doméstico, portanto, é um elemento chave do processo de reprodução do trabalhador de quem se tira a mais-valia. Como são geralmente as mulheres que fazem o trabalho doméstico, já se observou que é por meio da reprodução da força de trabalho que as mulheres são articuladas no nexo da mais-valia, que é a condição sine qua non do capitalismo (RUBIN, 2011, p.14).

Apesar dessa reflexão, a autora faz questão de salientar que explicar a utilidade das mulheres para o sistema capitalista não é reconhecê-lo como único sistema opressor das mulheres ao redor do mundo, cada sociedade traz suas especificidades, ou melhor dizendo, o seu sistema de sexo-gênero. Entretanto é inegável que o capitalismo retomou concepções de masculino e feminino permeadas de sexismo provenientes dos séculos anteriores e engendrou-as ao seu nexo de acumulação e desigualdade.

Partindo de reflexões antropológicas, Rubin argumenta ainda que nem todas as necessidades humanas são satisfeitas de forma “natural”, pois passa também por uma definição cultural sobre como satisfazer tais necessidades. Se alguém sente fome, buscará se alimentar considerando o repertório cultural que conhece. A mesma compreensão acontece com o sexo:

O sexo é o sexo, mas o que conta como sexo é algo culturalmente definido e adquirido. Toda sociedade também tem um sistema sexo-gênero – um conjunto de disposições pelas quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de uma maneira convencional, por mais bizarras que sejam as convenções (RUBIN, 2011, p.17).

E assim como sexo, há um universo de padrões culturalmente e socialmente construídos que as pessoas são submetidas enquanto se constituem sujeitos:

O domínio do sexo, do gênero e da procriação humanos tem sido há milênios submetido e transformado por um conjunto incessante de atividades sociais. O sexo, tal como conhecemos – a identidade de gênero, o desejo e as fantasias sexuais, as concepções de infância – é em si um produto social (RUBIN, 2011, p.18).

Sendo assim, o *sistema sexo-gênero* funcionará na lógica da sociedade ao qual está engendrado social e culturalmente para reforçar os valores e regimes de verdade que esta defende. Nesse sentido, Rubin aproxima a noção do *sistema sexo-gênero* de expressões mais comuns como *modo de reprodução* ou *patriarcado*. Mas salienta que os termos anteriormente citados, ainda que caminhem lado a lado com o termo *modo de produção*, não são explicados por razões de ordem econômicas, uma vez que *modo de produção* é um sistema econômico enquanto aqueles termos referem-se a uma sistema sexual que agrupa um conjunto de padrões que sustentam modelos ideais a serviço dos interesses de determinada sociedade, aqueles padrões que, por exemplo, norteiam a formação de identidades de gênero mais ajustadas à tão desejada ordem social: “*A formação da identidade de gênero é um exemplo de produção no domínio do sistema sexual. E um sistema sexo-gênero envolve mais do que as ‘relações de procriação’, mais do que a reprodução em um sentido biológico* (RUBIN, 2011, p.19).

E pensar esse “algo mais” ou em como se articula esse sistema sexo-gênero/sistema de reprodução/patriarcado, independente do termo, segundo Rubin, é importante produzir uma teoria que permita “*descrever adequadamente a organização social da sexualidade e a reprodução das convenções de sexo e gênero*” (RUBIN, 2011, p.20).

1.3. A noção de gênero como categoria em análise

De que gênero se pretende falar? Do gênero marcador da linguagem que define as coisas e as classifica como masculino, feminino ou neutro? Da definição biológica de gênero em que se diferencia o macho da fêmea? Da diferença entre homens e mulheres construída social e culturalmente e que definem os papéis masculinos e femininos discursivamente na expectativa de que esses papéis orientem suas sexualidades? Pode parecer óbvio pensar que é na terceira questão que este debate se centrará, entretanto não convém negligenciar a teia de relações simbólicas que a linguagem provoca e institui nas estruturas de poder. São os marcadores da linguagem que reforçam as desigualdades de gênero nesta sociedade androcêntrica em que vivemos. São também as definições biológicas de macho e fêmea que

frequentemente povoam o imaginário de muitas pessoas na sua postura como homem ou mulher ou no ato sexual. Razão pela qual vale destacar que a noção de gênero como uma categoria em análise envolve os marcadores da linguagem, bem como o discurso biológico sobre os sexos.

No artigo “Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica”, a historiadora Joan Scott traz a descrição das vertentes teóricas ao mesmo tempo em que realiza uma crítica epistemológica e conceito de “gênero” que parte da gramática, bem como a forma que usamos tal termo nas relações cotidianas. Ela chama a atenção para a designação de gênero presente na gramática, salientando que essa relação é “explícita e cheia de possibilidades inexploradas” (SCOTT, 1995, p.72). Essa ênfase chama a atenção para o caráter explícito pela designação de normas - o masculino e o feminino - e do caráter das possibilidades não-pensadas se abre para a perspectiva do “sexo indefinido e neutro”, utilizado para classificar fenômenos a partir de uma convenção socialmente acordada.

Segundo Scott, o termo “gênero” teria aparecido primeiramente entre as feministas americanas como uma rejeição ao determinismo biológico que se materializava nos usos dos termos “sexo” ou “diferença sexual”. Os desdobramentos desses estudos culminaram na concordância de que “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 72).

Nesse sentido a historiadora destaca a defesa de Nicole Davis de que deveríamos nos interessar pela história de homens e mulheres e não apenas do “sexo sujeitado”, entendendo como historicamente os papéis foram construídos em diferentes sociedades e períodos com intuito de compreender o que mantinha a ordem social e quem sabe mudá-la. De acordo com Scott, os historiadores (as), feministas se ocuparam mais em realizar uma descrição do que em buscar formulações teóricas. Tal abordagem não questionava as estruturas de poder nem tampouco encontravam formas de abalar as estruturas e transformá-las. O desafio teórico seria usar o percurso histórico de experiências femininas e masculinas no passado e nas práticas atuais, compreendendo o gênero como uma categoria em análise.

Dessa forma, as intercessões com classe e raça se tornaram inevitáveis, pois as pesquisadoras feministas, munidas de uma visão mais global, defendiam que essas categorias eram fundamentais para a escrita de uma nova história. Scott observa ainda que classe, raça e gênero não carregam representações equânimes na questão. Enquanto classe tem sua fundamentação na teoria de Marx, raça e gênero não encontram igual aporte.

A escolha dos historiadores (as) por uma narrativa mais descritiva sintetizou bastante a participação feminina na história das sociedades. Essa narrativa histórica apagou, invisibilizou e diminuiu importantes figuras históricas em contextos de lutas e conquistas ao longo dos tempos.

Scott faz uma interessante discussão sobre as polêmicas que se estruturaram em torno do termo gênero ora como substitutivo de “mulheres”, ora como “categoria social imposta a um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75). Tais perspectivas trazem os domínios estruturais e ideológicos nas relações entre os sexos.

A autora mostra que os (as) historiadores (as) feministas lançaram mão de três posições teóricas para a análise do gênero. A primeira posição trata dos esforços em explicar as origens do patriarcado, que questionaram a desigualdade entre homens e mulheres e as práticas de subordinação da mulher e a “necessidade” masculina de dominá-las, problematizando condição da reprodução humana: o desejo masculino de transcender em que a mulher é apenas meio para essa realização sem a devida visibilidade com ênfase para a perspectiva de Sulamith Firestone de que a reprodução é uma “amarga armadilha” para a mulher. A segunda posição se constrói no seio de uma tradição marxista, que se ocupou de uma abordagem mais histórica e centrou a análise na relação entre o patriarcado e o capitalismo, entendendo que são separados, mas estão em constante interação. Apesar de trazer importantes discussões no campo da divisão do trabalho, para o marxismo, o conceito de gênero era tratado como subproduto das estruturas econômicas, sem um estatuto de análise próprio. A terceira (escola Francesa) baseou-se no estruturalismo, de Freud e nas teorias da linguagem.

Scott traz as teorias sobre gênero e mostra as limitações epistemológicas sobre o tema dialogando com diversos autores. Segundo a autora, a definição sobre gênero é instável e um tanto espinhosa a quem tenta teorizá-la, visto que as definições de masculino e feminino estão condicionadas às utilizações contextuais. Nesse sentido, Scott destaca a necessidade de se afastar da oposição binária muito utilizada entre os pesquisadores no que se refere ao termo “gênero”, postura tão repetida ao longo dos anos.

Preocupações teóricas que percebessem o gênero como categoria de análise só surgiram no final do século XX. Algumas teorias se construíram com base em analogias com a oposição binária, outras pelo reconhecimento das questões femininas, outras com a identidade sexual subjetiva.

Scott destaca que a primeira definição de gênero é composta por quatro elementos: os símbolos culturalmente disponíveis que trazem representações simbólicas; as interpretações dos sentidos dos símbolos; a inclusão de uma concepção de política, bem como uma referência às instituições e à organização social; a identidade subjetiva. E cada elemento desses opera simultaneamente, um como reflexo do outro. Partindo dessa definição, a autora expõe que esta pode ser um ponto de partida para analisar raça, classe, etnia, sexualidade ou qualquer outro processo social. Nessa direção, ela afirma que para a sua teorização, gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. E embora o gênero não seja o único campo por meio do qual o poder é articulado, ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e Islâmicas.

De acordo com Scott, para mudar a ordem social de dominação é antes necessário tecer críticas e refletir sobre as metodologias de análise das relações de gênero. Nesse sentido a história política foi construída no terreno do gênero, terreno este aparentemente fixado, mas com sentido contestado e flutuante. Por isso é fundamental questionar sujeitos, instituições, práticas, padrões, pois é por meio das reflexões que uma nova história pode emergir com uma rica gama de estratégias políticas feministas que reestruturem e redefinam a definição de gênero ao mesmo tempo em que se repensem os aspectos de classe, raça e sexualidade.

A perspectiva histórica trazida por Scott traça uma trajetória acerca da noção de gênero, percebe-se que não é interessante concluir a conceituação de gênero, uma vez que esta parece ainda em fluxo e, nas entrelinhas das teorias feministas, bem como nas representações e autorrepresentações do sujeito feminino (LAURETIS, 1987).

Teresa de Lauretis também problematiza o conceito de gênero com base na “diferença sexual” nos anos 60 e 70 e as consequências foram as formações de espaços sociais “gendrados”, estereótipos e reducionismos. E como é um conceito proveniente da biologia, da construção social e dos efeitos discursivos, estará sempre associado ao pensamento masculino e a oposição ao patriarcado. Para Lauretis, trata-se de um conceito limitado por confinar o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo, num processo de universalização ambos os sexos. Dessa forma, torna-se muito difícil impossível articular diferenças entre mulheres e Mulher, ou seja, o que há de diferença entre as mulheres figurariam como personificações de alguma essência arquetípica da mulher. Essa visão atrela o potencial epistemológico do pensamento feminista aos “limites da casa patriarcal”, melhor seria pensar num sujeito múltiplo e contraditório.

Uma das principais defesas da autora é de que os discursos (institucionais, artísticos - como cinema e literatura -, entre outros), contribuem para perpetuar os estereótipos impostos para diferenciar masculino e feminino: “*a construção do gênero é o produto e o processo tanto da representação quanto da auto-representação.*” (LAURETIS, 1987, p.217). Por isso ela busca um conceito de gênero que desfaça e desconstrua a imbricação de gênero e as diferenças sexuais: em que se comece a pensar o gênero a partir de uma visão teórica, que vê a sexualidade como uma ‘tecnologia sexual’; desta forma, seria possível conceber que - também o gênero, enquanto representação e autorrepresentação - é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana.

Lauretis utiliza o termo tecnologias recuperando a ideia de dispositivos utilizada por Foucault quando argumenta sobre os efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais a partir das tecnologias sexuais, tudo isso fruto de “uma complexa tecnologia política”. Ela chama a atenção para a ausência de uma diferenciação entre masculino e feminino por parte do teórico no entendimento da tecnologia sexual.

A noção de gênero enquanto representação e autorrepresentação se fortalece na ideologia e para ilustrar isso, Lauretis se utiliza da definição de ideologia de Althusser. De acordo com essa analogia, considera-se não somente um sistema de relações reais que governam a existência de indivíduos, mas a relação imaginária daqueles sujeitos com as relações reais em que vivem. Nesse sentido, há uma cumplicidade entre gênero e ideologia, o que não caracteriza uma adesão a essa ideologia, mas o entendimento de que o gênero também está imerso na ideologia, dentro e fora dela. E esse sujeito (feminino) é um ser andamento que se encontra, a partir dos debates críticos do feminismo, dentro e fora da ideologia do gênero, estando consciente dessa “dupla visão”, dessa “divisão”.

No argumento da autora, há uma discrepância, uma tensão e incessante deslize entre a “Mulher” como estereótipo e “as mulheres” como seres históricos, “sujeitos reais” e “engendrados”. Há, nesse sentido, uma contradição em que “as mulheres” se situam dentro e fora do gênero e ao mesmo tempo dentro e fora da representação. Então a contradição em que se apoia a existência do feminismo é a de que:

Que as mulheres continuem a se tornar Mulher, continuem a ficar presas ao gênero assim como o sujeito de Althusser à ideologia, e que persistamos em fazer a relação imaginária mesmo sabendo, enquanto feministas, que não somos isso, e sim sujeitos históricos governados por relações sociais reais, que incluem predominantemente o gênero (LAURETIS, 1987, p. 218).

Tomando como referência o pensamento de Foucault, a autora destaca técnicas que estavam na elaboração dos discursos – classificação, mensuração, avaliação etc. – sobre as seguintes “figuras”: a sexualização das crianças; a sexualização do corpo feminino no dispositivo de histerização do corpo da mulher; controle da procriação e psiquiatrização do prazer perverso. Nesse sentido a sexualização do corpo feminino é figura favorita nos discursos da arte, literatura, dentre outras e que conectam mulher e sexualidade e a identificação do sexual com o corpo feminino, uma preocupação, da crítica feminista e dos movimentos de mulheres. Esse discurso está presente no artefato cinema que explora o enquadramento, a edição dentre outros recursos para colocar a mulher como objeto de observação e sexualização, sendo o cinema uma tecnologia social e uma tecnologia de gênero que fortalece as representações e autorrepresentação pautadas numa conceituação patriarcal e androcêntrica. Lauretis defende então a necessidade de pensar o gênero (homens e mulheres) e reconstruí-lo afastado do androcentrismo.

Dessa forma, Lauretis propõe encontrar os pontos cegos ou as brechas e as fendas dos aparelhos de poder-conhecimento. Ela ressignifica o termo *space-off*, emprestado da teoria do cinema e se refere não só a câmera, ao espectador, mas ao espaço discursivo representado oriundo dos discursos hegemônicos. Para a autora, estes dois espaços não se opõem entre si: coexistem e se contradizem e o movimento por entre eles é a “tensão da contradição, da multiplicidade e da heteronomia” (LAURETIS, 1987).

Monique Wittig (1981), representante do feminismo lésbico e crítica do modelo heteronormativo, destacou em seus textos o discurso da heterossexualidade como opressor e hegemônico, pois se utiliza do poder opressor que está imbricado nos conhecimentos institucionalmente controlados, perdida na concepção de Foucault de poder produtivo.

Wittig argumenta que a “separação dos homens da qual as mulheres da qual as mulheres têm sido objeto é política” e as mulheres têm sido reconstruídas como um “grupo natural”. Ela também problematiza que ao se referir às mulheres, “a ideologia vai longe, já que nossos corpos, assim como nossas mentes, são os produtos dessa manipulação” (WITTIG, 1981).

A ideia de mulher como “grupo natural” é veementemente refutada por Wittig:

[...] não só não existe o grupo natural “mulheres” (nós, as lésbicas, somos a prova disso), mas, como indivíduos, também questionamos “a mulher”, algo que, para nós – como para Simone de Beauvoir - é somente um mito. Ela afirmou: ‘não se nasce mulher, torna-se’. Não há nenhum destino biológico, psicológico ou econômico que determine o papel que as mulheres representam na sociedade: é a civilização como um todo que produz essa criatura intermediária entre o macho e o eunuco, que é qualificada como feminina (WITTIG, 1981, p. 1)

A ideia da mulher como mito construído que Lauteris chamou de estereótipo, é também uma idealização, uma abstração má intencionadas do discurso heteronormativo e androcêntrico. Esse mito, longe de acrescentar conquistas no terreno político e epistemológico, funciona mais como um embaçamento das condições das mulheres em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Nessa mesma direção argumentativa Wittig completa:

Nossa primeira tarefa, me parece, é sempre tratar de distinguir cuidadosamente entre as “mulheres” (a classe da qual lutamos) e “a-mulher”, o mito. Porque a “mulher” não existe para nós: é somente uma formação imaginária, enquanto que as “mulheres” são o produto de uma relação social. Sentimos isto claramente quando não aceitamos que nos chamassem “movimento de liberação da mulher” [xviii]. Mais ainda, temos que destruir o mito dentro e fora de nós mesmas. A “mulher” não é cada uma de nós, mas uma construção política e ideológica que nega a “as mulheres” (o produto de uma relação de exploração). “A mulher” existe para nos confundir, para ocultar a realidade “das mulheres”. (WITTIG, 1981, p. 1)

No fluxo dessas discussões e problematizações, essa pesquisa não se apoiou numa noção *stanque* e acabada de gênero, uma vez que, ao longo da história e das mais diversas experiências de conquistas no cenário político e social, da força da representação e da autorrepresentação, das muitas lutas políticas de sujeitos reais ainda em processo, dos debates teóricos, por tudo isso acredita-se que esgotar as discussões em torno de uma realização universalizada da noção é um grande equívoco. Que esta categoria siga em aberto e em processo desconstruindo-se e reconstruindo-se de acordo com as lutas das mulheres em diferentes contextos.

1.4. A dinâmica das identidades

É por meio da dinâmica das identidades em fluxo nas experiências de sujeitos reais que se percebe a fluidez das expressões identitárias. Apesar da visão heterocêntrica que envolve as relações sociais e as instituições com seus dispositivos de controle, há os sujeitos que escapam dessas normas e provocam um leque de deslocamentos acerca da noção de identidade. E em se tratando das identidades de gênero ou sexuais, a relação entre sexo e gênero se torna mais ampla e complexa:

[...] é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são

sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p.27).

A partir dessa provocação, convém percorrer por alguns questionamentos acerca da noção de identidade, considerando o que dizem alguns autores que se dedicaram a explorar a temática. Começemos então com questões relevantes para compreender a dinâmica das identidades.

Para que precisamos de identidade? Temos uma identidade ou identidades? Todas as nossas identidades são fixas a partir do momento que as assumimos? Se temos identidades, é possível estas se cruzem tranquilamente ou enfrentem o conflito de práticas ou posições antagônicas? Esses são questionamentos que vieram com a pós-modernidade ou a modernidade tardia (HALL 2005) e principalmente após a crise das sociedades modernas.

Stuart Hall, no livro *“A identidade cultural na pós-modernidade”* (2005), defende que as referências para a identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras) que centraram e estabilizaram o mundo durante dois séculos sofreram um abalo e estão fraturadas. Essa crise foi motivada por transformações estruturais por que passaram as sociedades modernas, provocando vários deslocamentos/deslocamentos do sujeito e uma “perda do sentido de si mesmo” ou uma crise de identidade.

Ao apresentar três concepções de identidade - O sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, Hall vai pontuando como essas identidades se apresentam e se relacionam com a realidade que as cercam. As muitas transformações estruturais associadas à modernidade tardia libertam os indivíduos dos apoios estáveis nas tradições e estruturas institucionais. Ao passo que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, aumentavam suas forças coletivas e sociais. Dessa forma, o autor enumera os cinco principais descentramentos sofridos pelo sujeito cartesiano:

- O primeiro descentramento deve-se à tradição do pensamento Marxista que partiu da construção do sujeito histórico e dialético (do Marxismo) para assumir que o indivíduo somente pode agir com base nas condições sociotécnicas do momento histórico no qual se insere;
- O segundo foi a partir da descoberta do inconsciente por Freud, achado que retirou nossos atos da esfera privilegiada do pensamento lógico para uma fusão entre este e atividades cerebrais incontroláveis e externas ao ser, uma vez que são constituídas em oposição ao mundo, com isso, Freud sacode e desorienta o sujeito-da-razão iluminista;

- O terceiro descentramento também conhecido como a “virada linguística” baseia-se no trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure, que fixou a língua como um sistema social, não como uma posse individual. O sujeito produz significados quando se posiciona dentro das regras do idioma e dos sistemas de significado da própria cultura;
- O quarto deslocamento deve-se ao trabalho de Michel Foucault. Em seus estudos, o filósofo traça uma genealogia do sujeito moderno, onde destaca o aparecimento de um novo tipo de poder, o “poder disciplinar”, representado pelos governos e demais aparelhos regulatórios da sociedade, dos sujeitos e dos corpos.
- E o quinto e último deslocamento deveu-se ao movimento feminista, que com o slogan “O pessoal é público” questionou as estruturas de poder em diferentes abordagens, além de abrir espaço para os movimentos gay e lésbico.

Segundo Hall, após esses deslocamentos, também identidades nacionais, consideradas de natureza essencial dos sujeitos, começam a ganhar um caráter de jornada e passam a sofrer importantes transformações no interior das suas representações. O processo de globalização e da interdependência global impactam significativamente as identidades culturais. A fragmentação dos códigos culturais, a ênfase no efêmero e no flutuante, no não permanente, na diferença e no pluralismo cultural associada à mediação do mercado global, provocam um colapso da ideia de identidade cultural fixa, uma vez que as identidades passam a se ver desvinculadas de tempo, lugares e tradições. Entretanto, o fenômeno da homogeneização cultural provocou um novo interesse pela cultura local com novas identificações e representações, abrindo um espaço para novas identidades.

A partir daqueles descentramentos e dos movimentos de homogeneização e resistência e valorização da cultura local, nascem as “culturas híbridas”, provenientes dos movimentos que vão da tradição à tradução, tais fenômenos convocam o surgimento de diversos tipos de identidades, híbridas, fluídas, uma verdadeira “celebração móvel” (HALL, 2005). É então esse sujeito pós-moderno, cuja identidade está continuamente em transformação num exercício de construção e desconstrução dos processos de representação, geralmente carregado de questionamentos aos “sistemas dominantes de representação” (WOODWARD, 2007), que vai suscitar/provocar novos debates e novas perspectivas teóricas.

Numa perspectiva desconstrutiva, a identidade é um dos conceitos que segue “sob rasura” (HALL, 2000), uma vez que, no processo de identificação, há muitas referências que

já foram superadas e precisam de uma tradução sempre aberta para os novos sujeitos reais: [...] a abordagem desconstrutiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. [...] a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. (HALL, 2000, p.106).

Essa discussão tem perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas sensação instabilidade que ela provoca. Esse constante movimento de construção e desconstrução de conceitos em torno da noção de identidade é bastante questionado pelos movimentos políticos, pois estes se formam a partir de uma identificação para enfrentar dificuldades e instabilidades. Há uma concordância teórica entre Derrida, Laclau, e Butler e Hall de que

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que lhe falta, como aquilo que tem sido chamado de exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo - e, assim, sua identidade – pode ser construído (HALL, 2000, p.110).

Woodward, também defende que “a identidade é assim, marcada pela diferença” e completa ainda afirmando que “a diferença é sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2000, p.9). A autora dá um exemplo dessa exclusão chamando atenção para *as posições de sujeito* assumidas pelos homens em relação às mulheres, são estas posições de sujeito em que os homens tomam a si próprios como referência, colocando as mulheres na condição de “significantes de uma identidade masculina partilhada”, numa lógica em que há diferenças mais importantes (privilegiadas) que as outras (WOODWARD, 2000).

Ainda no artigo “*Identidades e diferenças, uma perspectiva dos Estudos Culturais*”, Woodward destaca que tanto a identidade quanto a diferença são cultural e discursivamente construídas e, por meio da linguagem e também dos discursos, cabem muitas construções, por isso tornam-se marcadas pela instabilidade e indeterminação. Tal posicionamento também pode ser encontrado no artigo de Stuart Hall “*Quem precisa de identidade?*”. Ambos os autores se apoiam nos Estudos de Foucault sobre o sujeito e o discurso no centro das relações de poder.

E na esteira de todas as discussões, questiona-se como a teoria educacional e a pedagogia se encontram nesse universo tão incerto e movediço da formação desses novos sujeitos? Até quando haverá espaço para os binarismos que polarizam e reduzem a perspectiva da realidade complexa? Até quando o primado da Razão? Até quando a visão universalista se sustentará nas escolas povoadas pela pluralidade? Essas são apenas algumas

questões dentre outras sobre como as teorias educacionais figuram ainda figuram nesse cenário. É inegável a desestabilização dos sistemas de ensino frente às novas identidades e suas realidades. Ainda tentando formar um sujeito humanista, o terreno educacional é “um campo minado de metanarrativas” (SILVA, 2011) carregadas de centramentos e enquadramentos conceituais. Nesse sentido, Silva propõe o golpe contra as metanarrativas educacionais, seja “o golpe contra o seu edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja ele o da teorização crítica” (SILVA, 2011, p.258). Manter as metanarrativas é continuar excluindo outros saberes que a eles se opõem, findando por contribuir para o apagamento das identidades, pois, segundo Silva:

As metanarrativas educacionais têm servido frequentemente para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, à de outros grupos. As metanarrativas com frequência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que lhes opõem [...] as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando (SILVA, 2011, p.259).

Que se complete então o adeus às metanarrativas e que se exercite mais incitar dúvidas que certezas, que se proponha mais compreender as identidades em fluxo ao invés de fixar para elas modelos inconcebíveis dentro e fora dos espaços educacionais.

1.4.1. Identidade e as diferenças na educação escolar: os corpos educados e os corpos dissidentes

E como a escola tem se apresentado nesse papel de instituição que educa e lida com as subjetividades nesse terreno da sexualidade? De acordo com Libâneo (2004), é função da escola ensinar desenvolvendo nos indivíduos as suas capacidades individuais e reflexivas em face à complexidade do mundo moderno, tarefa que não pode estar dissociada dos contextos sociais, culturais e subjetivos de cada um. Tal função, dentro do espaço da escola e ainda mais da escola pública, deve tomar uma dimensão inclusiva de prestar serviços à coletividade, atendendo às demandas sociais de maneira igualitária, respeitando às minorias e às diferenças. Entretanto, será que se pode dizer que tal prática acontece dentro da escola que temos hoje? De que forma a sexualidade tem sido abordada no espaço escolar? Há espaço para discutir as diferentes sexualidades nas práticas pedagógicas e na grade curricular?

O que se tem visto é a escola incorporando os diferentes discursos normatizadores presentes na sociedade e aglutinando-os ao currículo e às suas práticas pedagógicas de forma sutil e contínua. É a escola, além da família, uma das instituições responsável por preservar as

normas de gênero e sexualidade (BENTO: 2011), ela é um espaço de formação e ao mesmo tempo de reiteração de normas e reprodução de diferentes discursos, uma vez que à escola está entregue a formação dos sujeitos num processo formal que envolve comportamentos e saberes. Por tudo isso, a expectativa da maioria é de que a escola eduque alinhada à ideia de “normalização social”, qual seja pela imposição de modelos de como ser homem ou mulher, masculino ou feminino, hétero ou homossexual (MISKOLCI, 2017, p. 12). Diante disso, convém questionar: como estão sendo articulados os saberes e quais saberes têm lugar privilegiado no currículo? Que expectativas são alimentadas sobre os comportamentos das estudantes e dos estudantes? De que forma os “padrões regulatórios” de gênero e sexualidades são ensinados/questionados no ambiente escolar? Que discursos alimentam a escola em sua prática pedagógica?

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais, através dos Temas Transversais, reconhecerem a importância de abordar a sexualidade no universo escolar, ainda persistem muitos tabus no que se refere à discussão sobre sexualidade na escola com algumas iniciativas isoladas em uma ou outra instituição de ensino. Segundo esse documento oficial, é inegável que a sexualidade “invade a escola por meio do comportamento dos alunos”, o que torna o tratamento do tema indispensável, por ser inevitável às estudantes e aos estudantes deixar sua sexualidade fora dos muros, dos limites da escola.

De acordo com Daniela Auad (1999), o tema da sexualidade é tratado no documento ainda pelo viés da heterossexualidade como modelo dominante. Ao se referir às demais expressões de sexualidade, há certa economia em palavras que identifiquem as diferenças sexuais e o uso da ambiguidade ao se referir à vivência dos prazeres sexuais. Persiste também um tom prescritivo de orientações para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidezes. O texto traz como “questões polêmicas e delicadas”: a masturbação, iniciação sexual, namoro, homossexualismo, aborto, disfunções, prostituição e pornografia, questões que muito mais do que polêmicas, poderiam ser vistas como situações que podem ser vivenciadas pelas / pelos jovens que ocorrem por condições que os envolvem, considerando as experiências do sujeito na sua individualidade num espaço de coletividade. Apesar de ter como referência os modelos dominantes, o texto foi considerado um avanço para a época. O que não se pode deixar de destacar é que, na condição de tema transversal, não há uma garantia que as escolas e os professores não negligenciem a temática em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Britzman (2010), no artigo “Curiosidade, sexualidade e currículo” são muitos os obstáculos que impedem o desenvolvimento de uma pedagogia da sexualidade, e estes passam por empecilhos presentes nas mentes dos docentes e por problemas na estrutura da escola, empecilhos estes que envolvem questões subjetivas e coletivas que embaraçam a construção de uma abordagem crítica, ética e cuidadosa sobre a sexualidade no espaço escolar. A autora questiona a abordagem sobre sexualidade feita na escola, citando um estudo de Bastien sobre HIV/AIDS, que sugere a pouca opção das/dos estudantes no que se refere à discussão de temas como HIV/AIDS, pois as/os professoras(es) trabalhavam numa expectativa de respostas estáveis e esperadas, ao invés de estabelecerem uma conversa franca sobre o tema, assim como acontece com todos os temas e subtemas ligados à sexualidade. Nesse sentido Britzman destaca:

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2010, p. 85).

A autora chama a atenção para a importância de explorar a sexualidade a partir da curiosidade e, citando Patton, sugere que os locais práticos para uma pedagogia do sexo seguro podem e devem ser os lugares com os quais os sujeitos interagem no cotidiano, por serem espaços de encontros acidentais ou os espaços para a manifestação desejos reais para as/os estudantes.

A ideia de uma educação sexual chega à escola permeado de normas, hesitações, medos, restrições e discursos de controle a pretexto de orientações para uma sexualidade saudável. Essa visão traz uma influência de uma “pedagogia de produção da normalidade” originado no movimento higienista social, que via a “educação sexual” com uma maneira de “cuidar” da sexualidade, pois - de acordo com essa concepção - “a normalidade pode ser facilmente perturbada se deixada livre” (BRITZMAN, 2010, p. 95). Dessa forma a sexualidade, de acordo com Britzman, ao invés de ser explorada como uma forma de aprender a viver, aliado ao cuidado consigo e com o outro, esbarra em empecilhos como, por exemplo, as limitações morais das/ dos docentes acerca do sexo, e estas convertem os debates sobre sexualidade em conversas enfadonhas e prescritivas, muitas vezes até em tom de sermão. Essas intervenções revelam o extremo desconforto que a escola tem diante do tema sexualidade em um tempo em que a escola precisa aprender a lidar ainda mais com a pluralidade e com as suas representações.

As demandas das diferentes identidades de gênero, raça e sexualidade ganham força no ambiente escolar por meio da/do estudante e de organizações coletivas dessas minorias que questionam a ideia de centro materializada na representação do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, desestabilizando junto com esse modelo as representações de cultura, ciência, arte, ética, estética e educação (LOURO, 2013). A escola, ao receber esses sujeitos de identidade híbrida, fluida, pós-moderna, precisa aprender a lidar com essas demandas e para isso precisará abalar algumas certezas. Tarefa fácil? Não, enquanto a escola continuar se pautando na ideia de centro como a “melhor” posição de sujeito:

A posição central é considerada a posição não problemática a todas as outras posições e as outras posições de sujeito estão de algum modo ligadas - e subordinadas - a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. Portanto, toda essa “conversa” pós-moderna de provisoriedade, precariedade, transitoriedade, etc.etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, homossexuais ou bissexuais. A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável (LOURO, 2013, p.46).

No que se refere à sexualidade, essa centralidade não é enfaticamente defendida, ela está forjada no comportamento e na expectativa dos sujeitos que fazem a escola. E esse pensamento se revela e pode avançar, gradativamente, em práticas cotidianas como os pequenos atos falhos, a negligência, os silenciamentos, os insultos, a violência simbólica, podendo chegar até à violência física.

Na tentativa de tratar as questões ligadas à sexualidade e o uso do corpo, a escola se vê pressionada a, além de refletir sobre os embates provocados pelos corpos dissidentes dentro da escola, reconhecer o quanto é necessário o tratamento da sexualidade no currículo. Neste caso, o debate sobre sexualidade, longe de ser apenas importante, ele passa a ser necessário e inevitável, entretanto essa demanda não escapa aos olhos vigilantes das famílias nem está livre de sofrer as influências morais da equipe gestora e das/dos docentes, sujeitos atores e orientadores nesse processo educativo. Sendo assim, questiona-se como se imagina o sexo na perspectiva da educação sexual? De acordo com Britzman (2010), a inserção da sexualidade no currículo escolar ou na sala de aula de uma universidade acontece por meio de uma linguagem didatizada, pela apresentação de um sexo “dessexuado”. Assim, a educação sexual está posta para a proposição de um sexo “asseado” e “adequado” que não promova “desajustes” e “perigos”? Que sexo é esse que aparece no processo de formação escolar? Essa abstração contempla a todas/todos?

Esse desconforto em relação ao sexo no currículo não está dissociado das experiências subjetivas (objetivos, fantasias, ansiedades, medos, frustrações) que trazem os sujeitos em relação à sua própria sexualidade. Assim como pode repercutir na ansiedade de uma professora em estar apta a responder às questões trazidas pelas / pelos estudantes e ao mesmo tempo conduzir a aula sem deixar que esta se transforme em uma luta (saber-poder) que abale a autoridade desta docente. (BRITZMAN, 2010). É partir desses conflitos de sentimento, que surgem as conversas sobre sexo em sala de aula, sem a empatia pela curiosidade que o tema provoca, sem a possibilidade de admitir incertezas. Nesse fluxo, as discussões sobre a sexualidade na escola ganham um tom do que Britzman, citando Shoshana Felman (1987) chama de, *“nossa paixão pela ignorância: o desejo paradoxal de não saber aquilo que já sabemos, o trabalho apaixonado da negação e da denegação”* Diante dessa perspectiva, a escola segue reiterando uma discussão sobre a sexualidade baseada na negação das muitas possibilidades de realizações sexuais numa ideia de universalidade, numa ideia de centro que joga para a margem todas as demais práticas sexuais humana que não estejam devidamente “centradas”.

Britzman traz à discussão, em seu texto, três versões da educação sexual, quais sejam: a versão normal, a versão crítica e a versão não tolerada. De acordo com a autora, é difícil diferenciar a versão crítica da normal, pois mesmo a crítica trazendo algumas reflexões, não consegue superar os moralismos e as ideias classificatórias e normalizadoras. A versão não tolerada - chamada por Sigmund Freud (1968) de “nossa perversidade polimorfa” surge antes de qualquer julgamento ou do que se pode expressar por meio da linguagem, flui por meio dos prazeres do corpo. Nessa perspectiva, a sexualidade é do “domínio do imaginário”, da fantasia; “seu lugar é todo lugar”. Para a autora, é imprescindível “criar coragem política para aproximar o sexo e a educação, elaborando questões complexas como: “pode o sexo ser educação e pode a educação ser sexuada? Talvez o caminho seja começar pelas dúvidas e curiosidades das/dos estudantes com flexibilidade para questionar aparentes certezas.

Nesse sentido, Déborah Britzman acrescenta, a partir de suas leituras de Freud, que é importante, na discussão sobre sexualidade, adotar a curiosidade das crianças, a quem o famoso psicanalista chamou de “pequenos investigadores do sexo”. Uma curiosidade que possa desfazer equívocos como o de acreditar que conversar abertamente sobre sexualidade na escola provoca um recrutamento à atividade sexual considerada “normal” ou às demais práticas sexuais. Essa suposição de um recrutamento é influenciada pela percepção higienista que durante muito tempo influenciou a ideia de educação sexual. A autora destaca as

considerações de Freud no que se refere às proibições impostas aos corpos das crianças. Segundo ele, tais proibições são atribuídas à intolerância do adulto em relação à sexualidade das crianças e o esquecimento por parte desse adulto da sua própria sexualidade infantil, o que Freud chamou de “amnésia infantil”. Esse processo de esquecimento ou afastamento das memórias enterradas pelas práticas repressivas da família, ou da escola, ou da religião, não elimina a vivência, segundo a psicanálise. Essas memórias ficam registradas do inconsciente, e o inconsciente envolve os sujeitos sem que estes se deem conta do retorno a essas memórias. A repressão é um processo dinâmico, num estranho movimento de retorno que agrega novas ideias a velhos afetos, o que torna a repressão uma resposta à demanda do instinto” (BRITZMAN, 2010, p.96). A partir dessa perspectiva, poderiam os professores, partindo de suas práticas pedagógicas, desenvolver novas possibilidades a partir das curiosidades, explorando o que ainda não foi aprendido, superando a “paixão pela ignorância” e motivando a busca por novos conhecimentos.

O que acontece é que a educação, de acordo com a autora, é o nosso segundo sistema de esquecimento. Após a infância vigiada, é na escola que o sujeito aprende a negar o prazer instintivo, pois a educação tem como base a denegação em se tratando de sexualidade. De acordo com o discurso pedagógico sobre o sexo, a sexualidade está inserida no discurso do desenvolvimento, em que o sexo precisa ser estável ou até mesmo previsível das identidades, sendo assim, é importante esquecer que o prazer sem utilidade é fundamento para possibilidades da própria sexualidade. É assim que o discurso pedagógico sobre a sexualidade se vincula a outros discursos (religioso, jurídico, médico-científico) que, de diferentes maneiras, também partem de uma denegação do sexo para detê-lo nos limites das escolhas adequadas com o objetivo de formar de uma família heterossexual, unida pelo matrimônio com fins de procriar. São discursos que partem de perspectivas diferentes e se retroalimentam num processo cíclico e se encontram numa visão exemplar de sexualidade, baseada em padrões cisheteronormativos nos quais nem todos os corpos se enquadram. São esses corpos dissidentes que quebram as expectativas e promovem fissuras nessa ordem que já está posta.

A palavra expectativa vem do latim *expectare* que tem o sentido de estar à espera de desejar ou ter esperança de. O vocábulo entrou para a Língua Portuguesa a partir da palavra *expectative*, do Francês, que também recupera o sentido de estar à espera de alguma coisa, espera que repousa numa promessa ou numa probabilidade. As expectativas que temos do outro ou que o outro tem de nós, por estarem ainda no terreno da não realização, - e por que não dizer da idealização - nem sempre se projetam para a realidade como algo que se

concretiza. A lida com a quebra de expectativas pode trazer muitas alegrias e muitas dores a depender daquilo que se tem como ideal de realização.

E se expectativa é sinônimo de estar à espera de algo, vale refletir sobre os processos que alimentam essas expectativas. Há padrões construídos socialmente que alimentam as expectativas dos sujeitos em relação ao trabalho, às condições financeiras, e, especialmente, no que se refere às diferenças de gênero e sexualidade.

Há um conjunto de padrões socialmente construídos que povoam as expectativas dos sujeitos sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, além da expectativa “natural” de que também sejam heterossexuais, numa lógica que determinada pelo sexo biológico. Uma lógica em que, desde a descoberta do sexo do bebê, já se desenhem as perspectivas e os desejos: sendo menina, que seja também feminina, deseje um homem, queira ser mãe e todo um conjunto de possibilidades e pressuposições alinhadas pelas “tecnologias sociais”. Numa referência a Preciado (2002), a socióloga Berenice Bento destaca: *“o feto já não é um feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa.* (BENTO, 2011, p. 550). A partir de então, mãe e pai começam a materializar suas expectativas sobre o por vir de sua filha/filho por meio de roupas, brinquedos, enxoval e toda sorte de acessórios que possam contribuir com a formação da menina/menino em homens e mulheres heterossexuais.

É construída assim a ideia de que “naturalmente” quem tem uma vagina gostará de rosa, de brincar de bonecas e de brinquedos que não remetam à força física ou desafios à inteligência. Assim como é construída a concepção de que quem tem um pênis gostará de azul, de futebol, de brincar com carros e terá facilidade para jogos de desafios lógicos, Essas idealizações – muito longe de serem natas, instintos ligados ao sexo biológico - são frutos das normas de gênero e forjam o “corpo sexuado” passando a ideia de que assim é o corpo natural ou original, determinado como “normal” e que qualquer expressão ou realização de gênero ou sexualidade que destoe dessas normas é considerada patologia, abjeção. Diante disso, vale questionar: que natural é esse se ao nascer já estamos imersos em estruturas que nos antecedem e em pleno funcionamento? *“O original já nasce contaminado pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito no campo discursivo”* (BENTO, 2011, p. 550).

É por meio da linguagem e do discurso que se elaboram as significações e as interpretações conduzindo os sujeitos e buscando desenvolver nestas performances de feminilidade e masculinidade:

Quando se diz ‘é um menino’, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como ‘menino’. O

ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados. John Austin chamou essa característica de linguagem de ‘capacidade performativa’. Quando se diz ‘menino/menina, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital (BENTO, 2011, p.551).

Muitos são os corpos que se ajustam a esse padrão heteronormativo e reproduzem tais padrões garantindo a norma. Apoiados no discurso religioso, da ciência médica e da biologia, ou na articulação destes, os “corpos educados” propagam um regime de verdade que se reverte em argumentos para excluir os corpos que escapam às normas de gênero e sexualidade socialmente tecidas. Envolto por esse conjunto hegemônico de saberes e normas, os corpos dissidentes - não se reconhecendo no “processo de produção dos gêneros inteligíveis” (BENTO, 2011) -, põem-se em risco transgredindo as normas de gênero e desestabilizando-as simultaneamente. No entanto, esse trânsito, que Bento (2011) chamou de “fuga do cárcere dos corpos sexuados”, é doloroso, repleto de conflitos, inseguranças e ameaças. A teia de relações sociais e discursivas que envolve esses sujeitos está constantemente inculcando nelas e neles a ideia de que são anormais, transtornados e abjetos. Há uma “engenharia social” produtora e reprodutora desses argumentos que excluem e marginalizam em nome da preservação da família e dos valores morais. Vale então os questionamentos: de que família se pretende falar e quais valores estão sendo preservados?

Os corpos que transitam fora das normas são, para muitos, inconvenientes, estranhos, repugnantes, aquele outro para quem não se quer olhar, aquele corpo o qual a simples existência é vista como um insulto. Nesse sentido, invisibilizar, ridicularizar, tachar, patologizar são formas de excluir, lançar à margem, conduzindo a um espaço de vulnerabilidades a toda sorte de violências sem que estas sejam devidamente apuradas e punidas, numa atitude que Bento (2011) nomeou de “heteroterrorismo”. Trata-se de uma tentativa de eliminação desse outro abjeto que perturba a ordem natural das coisas. Diante disso, vale destacar as considerações de Miskolci sobre abjeção: “A *abjeção*, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois a própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2017, p.24).

A partir da perspectiva da abjeção é que se pode refletir e problematizar o surgimento de outro binarismo: ou heterossexualidade, ou homossexualidade. Os movimentos sociais e a academia trouxeram importantes conquistas e reflexões acerca das sexualidades, entretanto apesar da denúncia da hegemonia heterossexual, ainda persiste uma maior aceitação da

homossexualidade, criando uma lógica binária que apenas reacomoda alguns corpos, mas não dá conta daqueles corpos estranhos sobre os quais os cercos se fecham em guetos sociais.

Quantas vezes já se ouviu declarações como: *eu não tenho nada contra quem é homossexual, desde que ele seja discreto*” ou ainda *“eu gosto do jeito de fulano... ele é gay, mas não vive soltando penas por aí”*, dentre tantas outras que defendem a lógica do homossexual comportado, asseado e que não incomoda ninguém com seus trejeitos e comportamentos. Essas afirmações podem passar a falsa ideia de que as pessoas estão se tornando pouco a pouco mais tolerantes no que se refere às expressões de sexualidade, mas o que se está construindo é uma nova dialética em que se tece outras desigualdades revestidas de uma aparente tolerância à homossexualidade, enquanto as demais expressões de gênero e sexualidades seguem à margem desse novo ambiente binário (homo-hétero), o que ainda está distante da aceitação daqueles corpos “ainda mais estranhos”. Nesse sentido esse estudo se apropriou das reflexões da teoria queer para discutir a política de gênero. A partir da exposição esquemática elaborada por Miskolci (2017), refletiu-se sobre como se configuram as perspectivas da diversidade e da diferença:

Regime de verdade Luta política	Homossexual Binário hetero-homo Defesa da homossexualidade	Queer Normal - anormal Crítica aos regimes de normalização
Perspectiva Concepção de poder	Diversidade Repressora	Diferença Disciplinar / controle

Sabe-se que pouco a pouco, no terreno da política, esses corpos estranhos foram reivindicando espaço, voz e visibilidade, trazendo suas demandas para o antigo movimento GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) e agregando suas identidades. Surge então o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) que segue com outras atualizações incluindo mais expressões de gênero e sexualidade, sendo a última LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, queer, intersexuais, + - outras realizações de gênero e sexualidade como o “A” de assexualidade e o “P” de pansexualidade)

As inegáveis conquistas políticas do Movimento como o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo, adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo, o nome social para transgêneros abre espaço para o debate, o reconhecimento e representação da diversidade marcada pela assunção de uma identidade de gênero ou sexual. Entretanto a perspectiva da

diversidade, na argumentação de Miskolci (2017), ainda está muito distante da noção de relação de troca com o Outro e da relação de equidade:

[...] as demandas sociais são de reconhecimento das diferenças, mas o filtro político as traduz na linguagem de tolerância da diversidade. Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, valorizá-lo em sua especificidade e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, da cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro. Na escola, seria como se disséssemos: estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros (MISKOLCI, 2017, p.51).

Para tanto, o autor destaca que os estudos queer, juntamente com os estudos pós-coloniais e os saberes subalternos, trazem a proposta da política da diferença, pois só por meio do reconhecimento de quem é diferente se transforma a cultura hegemônica. Para Miskolci, a política da diferença tece uma crítica ao multiculturalismo e à retórica da diversidade, argumentando que é necessário *“ir além da tolerância e da inclusão por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós”* (MISKOLCI, 2017, p.52). Corroborando com o que diz Miskolci, Bento (2011) tece comentários sobre a lida com a diferença no ambiente escolar:

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, os diferentes. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa, evidente, talvez possamos inverter essa lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia como uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar (BENTO, 2011, p. 556).

A escola é um dos primeiros espaços sociais no qual se tem contato com as diferenças, entretanto é também na escola que primeiro se aprende a reproduzir padrões sociais hegemônicos, dentre extensos padrões de gênero e sexualidade calcados na heteronormatividade, garantindo a manutenção dessa lógica. Esse processo violento de produção das identidades de gênero está tão engendrado na postura das pessoas no universo da escola que os casos de negligência da gestão escolar, por exemplo, diante de um ato de violência contra uma/um estudante que destoe das normas de gênero pode ser facilmente esquecido ou contornado sem a devida providência ao agressor. E isso acontece porque para

no universo escolar a ideia de que é na escola que se forma para os “bons costumes”, sendo esta então “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555).

As constantes práticas de violência, de injustiças, descaso, hostilidades, provocam um movimento de afastamento dessa/desse estudante do universo da escola. Esse consequente afastamento, no olhar de Bento, não deve ser classificado como “evasão”, mas como “exclusão”, pois se caracteriza por produzir um ambiente de tamanha agressividade que “expulsa” aquela/aquele jovem do espaço escolar.

Sobre esse sentimento de desamparo vivenciado por estudantes na escola, este estudo faz uso de uma pesquisa realizada em 2015 e publicada em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT. Quando questionados sobre a segurança no ambiente escolar:

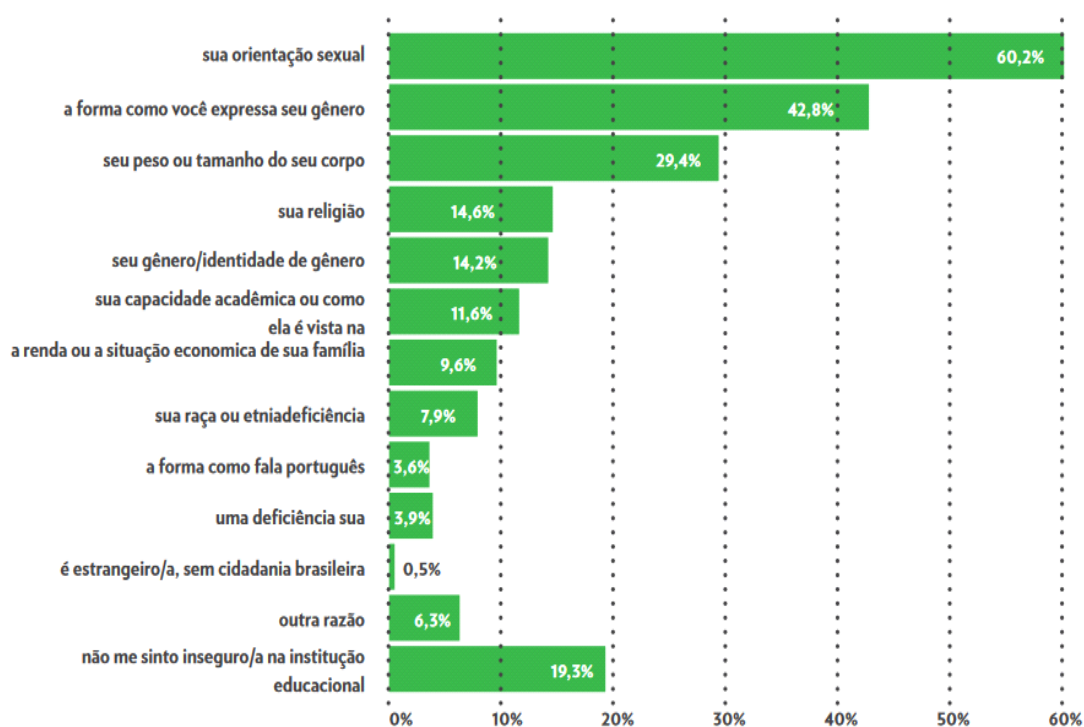


Gráfico 1 - “Você se sente inseguro/a na sua instituição educacional por causa de...”

A pesquisa aponta que as expressões de gênero e sexualidade figuram como as principais identificações que se configuram em risco para a convivência/permanência da/do estudante na escola. Dados como esse, apontam para uma escola que não aprendeu ainda a lidar com a

diferença e principalmente quando estas se referem às expressões de gênero e sexualidade. É importante, nesse sentido, compreender a escola como parte de uma estrutura muito maior e mais complexa de produção de corpos normais: *“Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontra nesse espaço terreno fértil de disseminação”*(BENTO, 2011, 556). Diante disso, esse estudo pretendeu discutir a escola em meio a uma profusão de discursos (médico, religioso, pedagógico...) num espaço de debate acatado no espaço escolar: o Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher. Seria esse *lócus* um espaço de produção de contradiscursos sobre gênero e sexualidade?

1.5. A breve trajetória das temáticas de gênero e sexualidades nos documentos oficiais de educação

Em um breve percurso, pretendeu-se apontar o surgimento da palavra “gênero” em documentos oficiais e em políticas educacionais em nível nacional, afunilando a implantação dos Núcleos de Estudo de Gênero em Pernambuco.

De acordo com Viana e Unbehaum (2004), o termo “gênero” surge de forma efetiva enquanto política educacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental em 1997 na condição de eixo para discutir “orientação sexual” como tema transversal:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL,1997).

Vale salientar que nesta época, apesar do tema gênero e sexualidade ter finalmente chegado ao currículo e às escolas, havia uma sensação entre os pesquisadores em educação de que os PCN não conseguiram prever *“ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadores e educadoras pudessem lidar com essa abordagem nas escolas”*, além das fragilidades no que se refere à proposta de transversalização e o uso do próprio conceito de transversalidade. (VIANA, 2018, p. 75). Outra crítica feita ao documento era a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na orientação sexual. (VIANA; UNBEHAUM, 2004, 2006) Esses entraves colaboraram para que a temática estivesse sugerida, porém convenientemente negligenciada pelas escolas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE - pontua a palavra gênero como um aspecto que deve ser observado na avaliação dos livros didáticos, na formação de professores e como indicador administrativo na formulação de políticas públicas em educação. (GUEDES, 2015).

O momento em que as demandas de gênero, direitos sexuais e reprodutivos e as sexualidades passaram a ser mais reconhecidos foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Embora essa evidência já fosse fruto de antigos embates e das lutas dos movimentos feministas e LGBT, foi neste governo que a própria organização administrativa, abriu espaço para a escuta dos movimentos sociais e a representação deste em diferentes espaços sociais. A criação das secretarias especiais – Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria de Política da Mulher (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) – com intuito de trazer as pautas de cada movimento e a tentativa de articular políticas numa perspectiva de interseccionalidade gênero, raça, sexualidade e classe social, intenção que não se materializou, mas forçou os governantes a criarem ações a partir das demandas de gênero e sexualidades que emergiram das negociações e agendas políticas aguçadas por essas representações.

Vale destacar que pressões realizadas pelo movimento LGBT levaram o governo, por intermédio de um representante da SEDH, a apresentar uma proposta de criação de uma cartilha que visava orientar a sociedade sobre a convivência com o público LGBT. A proposta foi negada pelo movimento com rigor e, como resposta, este exigiu construção de políticas públicas que abordassem a temática por um viés menos especificatório e classificatório. A partir desse diálogo entre governo e ativistas, começa a ser gestado o programa Brasil Sem Homofobia (BSH). Esse programa, além de trazer problematizações importantes no que se refere à desigualdade de direitos e a violência, centraliza suas ações na educação, tomando-a como potência para a “mudança de mentalidades e comportamentos”. Nesse sentido, o programa, no capítulo V, intitulado “Direito à educação: promovendo respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” busca fomentar as formações iniciais e continuadas para professores na área de sexualidades e estimular a construção de materiais educativos que contemplem às temáticas de gênero e sexualidades (VIANA, 2018).

A ênfase na inclusão social desencadeou a criação de novas secretarias vinculadas ao MEC: a Secretaria de Inclusão Educacional - SECRIE e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo - SEEA que posteriormente foram fundidas, em 2004, dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Analfabetismo e Diversidade - SECAD. Essa

fusão buscava articular as ações de inclusão social à valorização das diversidades, bem como associar o debate sobre diversidade sexual às discussões sobre gênero:

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades (BRASIL, 2007, p. 9).

Em 2006, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM, em articulação com o Ministérios da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, promovem um projeto piloto para o curso de Gênero e Diversidade na Escola - GDE para formação de professoras e professores da educação básica. A partir de 2010, o GDE passa a ser ofertado nas modalidades de extensão ou especialização, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inovação - SECADI, em IES conveniadas com a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Após um cenário de gradativas conquistas – fruto de muitos diálogos e resistências – percebe-se que um novo pano de fundo social começa a ser tecido e um novo cenário político começa a se desenhar e comprometer as interlocuções e iniciativas que estavam em curso. A chegada de Dilma Rousseff à Presidência da República do Brasil, em 2011, foi um marco histórico importante por ela ter sido a primeira mulher eleita, mas junto com a sua eleição, também foram eleitos para a Câmara e o Senado um grupo de políticos conservadores com uma agenda política envolta por soluções violentas para as questões sociais, voltada para os interesses dos ruralistas e de alguns grupos religiosos. Esse grupo de políticos ficou conhecido no ambiente legislativo por “bancada da bala, do boi e da bíblia” (VIANA, 2018).

As pressões desses grupos conservadores tensionou o diálogo e reverberou na trajetória de conquistas que vinha sendo construída. Como parte das ações que foram propostas no programa BSH, um material de apoio chamado Kit Escola Sem Homofobia, criado com o intuito de abordar a temática da homofobia no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que problematizava as desigualdades provenientes das diferenças no universo da sexualidade. Tal iniciativa causou forte controvérsia entre políticos, gestores, professores, demais colaboradores das escolas e a sociedade em geral. Envoltos por uma onda de notícias falsas que deturparam as intenções do material, a iniciativa foi interdita sendo “convenientemente” apelidada de “Kit gay”. Essa nomenclatura ajudou a propagar a ideia de que a utilização desse

material pelas escolas incentivaria as crianças e jovens a mudar / questionar sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Em 2011, por pressão da bancada religiosa e conservadora no Congresso Nacional, o Kit Escola Sem Homofobia foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff. O veto trazia como alegação a inadequação de parte do material - na ocasião três vídeos. A outra parte do material não sofreu veto e poderia ser distribuída às unidades escolares, mas isso não aconteceu (VIANA, 2018). Como uma comparação que revelava as contradições no processo de inserção da temática de gênero e diversidade nas políticas públicas, Viana (2018), destaca que o veto ao material pedagógico aconteceu no mesmo mês em que Supremo Tribunal Federal - STF - reconhece a união entre pessoas do mesmo sexo.

E como resultado dessas contradições, durante a tramitação do PNE de 2014, a palavra gênero foi “apagada” do documento, provocando um intenso debate com a insatisfação do movimento feminista e do movimento LGBT e defesa da iniciativa por alguns grupos religiosos. A aprovação do texto final no Senado Federal tratava do combate às desigualdades no âmbito educacional de forma genérica num fluxo de combate a todas as práticas de discriminação. Esses movimentos de visibilidade versus apagamento no terreno da política revelam o quanto esse território dos documentos e das políticas educacionais ainda é contestado para as questões de gênero e sexualidade: *“corremos novamente o risco de que a menção ao gênero permaneça velada com o uso do masculino genérico e na menção geral dos direitos humanos sem menção explícita às questões de gênero* (VIANA, 2018, p.94).

Nesse contexto, ganha força no ambiente legislativo o discurso de religiosos e conservadores pleiteando a omissão da palavra gênero e orientação sexual dos Planos Municipais e Estaduais de Educação. O estado de Pernambuco, após intenso debate protagonizado pela bancada evangélica, segue mantendo a palavra gênero no texto introdutório, muito embora a referência não se materialize nas metas traçadas pelo documento:

Outro componente da política educacional diz respeito à elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos do campo com o propósito de equiparar a escolaridade média entre negros e não negros e superar substancialmente as desigualdades educacionais de raça, etnia, região e gênero e diversidade sexual (PERNAMBUCO, 2015. p. 57).

De acordo com Guedes (2015), o termo “gênero” surge efetivamente nas políticas educacionais do Estado de Pernambuco com a criação da Secretaria Especial da Mulher em 2007, órgão que galgou a categoria de Secretaria de Estado em 2011. A partir da criação desta secretaria, um universo de ações em torno das discussões sobre gênero e também as

sexualidades passam a se institucionalizar em Pernambuco, dentre estas destacam-se os Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher.

1.5.1. O Prêmio Naíde Teodósio e os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher

Em 2007, a SecMulher buscou realizar muitas ações no âmbito da educação, dando evidência ao Programa de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão em Gênero, que resultou na criação do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. O prêmio tem por objetivo fomentar reflexões sobre as questões de gênero e a condição de vida das mulheres em Pernambuco e, a partir da produção escrita e reflexiva, combater e de dar evidência às questões de gênero no universo escolar. De acordo com categorias, a iniciativa premia as produções de estudantes, professores e demais pesquisadores dispostos a compartilhar seus trabalhos e reflexões críticas sobre as relações de gênero e poder.

Naíde Regueira Teodósio foi uma médica e cientista pernambucana que dedicou seu campo de pesquisa à criação de um suplemento alimentar com o intuito de combater a desnutrição e a anemia de crianças e gestantes que viviam em extrema pobreza. Intitular o prêmio com o nome da cientista pernambucana, além de ser uma referência importante ao feito de Naíde enquanto médica e cidadã no combate aos impactos causados pela desigualdade, é, principalmente, uma atitude de representação da mulher na ciência, espaço de poder comumente de privilégio para homens, brancos, ricos e escolarizados.

A política de implantação de núcleos de discussão sobre gênero que surgiu por meio de uma iniciativa da Secretaria da Mulher e se formalizou através de assinatura do Termo de Cooperação Técnica, em dezembro de 2011, entre a Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação e emergiu como uma possibilidade de fomentar o debate sobre as relações de gênero e sexualidade nas escolas da rede estadual.

Os resultados do concurso (Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero) foram muito positivos, sendo identificada a necessidade de proporcionar uma vivência maior e contínua no cotidiano escolar, especificamente no Ensino Médio. Dessa forma, a Secretaria Mulher criou os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfretamento da Violência contra Mulher que:

Têm como objetivo a realização de ações de formação e pesquisa em gênero e educação, envolvendo profissionais e estudantes, através da reflexão e discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade, como estratégia para combater o preconceito e fundamentar a construção de uma práxis

comprometidas com a luta das mulheres. Neles, portanto, está depositada a confiança na transformação que precisam passar os papéis de homens e mulheres nas novas gerações, fortalecendo o processo de ruptura com o paradigma patriarcal (SECMULHER, 2013, p. 45).

Apesar de ser uma via para o debate sobre a diversidade sexual, “nem todos os núcleos trabalham abordando essa temática”, afirma Valdirene Gonçalves, pedagoga e uma das responsáveis pela gestão e acompanhamento dos núcleos na Secretaria da Mulher. Segundo ela, a Secretaria da Mulher oferece formação em gênero para as/os integrantes dos núcleos, nessas formações várias temáticas são abordadas de acordo com a solicitação das escolas, a temática ‘diversidade sexual’ ou sexualidades foi contemplada na formação de 2014.

Em todo o estado, existem 256 núcleos implantados em parceria com a SecMulher, sendo 172 em Escolas de Referência em Ensino Médio, 02 Escola de Ensino Médio Regular, 32 em Escolas Técnicas Estaduais, 34 em Instituições de Ensino Superior e 16 campus do IFPE. Na GRE Recife Norte, são 27 núcleos implantados. De acordo com Valdirene Gonçalves da SecMulher, neste ano de 2021.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

Para contemplar todos os objetivos da pesquisa, sem perder a perspectiva da complexidade do tema no ambiente escolar, a pesquisa teve natureza qualitativa e foi realizada 2 etapas: i) estudo descritivo da escola a partir de dados colhidos por meio de um formulário; e ii) estudo descritivo qualitativo dos dados colhidos em entrevista. O estudo foi realizado em uma escola da rede de ensino do Estado de Pernambuco, localizada na Zona Norte de Recife e nesta escola funciona um Núcleo de Gênero que tem a prática de discutir as relações de gênero e as diferenças sexuais.

Na primeira etapa, a pesquisa foi conduzida a partir da abordagem de levantamento de documentos que narram e instituem a formação dos núcleos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher, em seguida, foi necessário revisar os objetivos e a trajetória metodológica em virtude da realidade pandêmica que estamos enfrentando. A partir dessa nova realidade, foi importante estabelecer um contato prévio com as/os docentes para saber se poderiam colaborar com a pesquisa por meio de uma plataforma digital que proporcionasse uma interação nos formatos de uma entrevista presencial - um desafio que já vinha sendo

enfrentado por muitas professoras e professores em nosso país e no mundo em atividades de trabalho como reunião, formação, aula agora realizadas também de forma remota.

A segunda etapa, então, caracterizou-se por uma entrevista semiestruturada, realizada em regime remoto. No primeiro momento, sete professoras aceitaram o convite e a partir dos dois primeiros contatos com essas docentes, mais três professores e o coordenador pedagógico da escola se disponibilizaram a fazer as entrevistas através da plataforma Google Meet, ferramenta já bem utilizada por elas/eles durante essa pandemia para ministrar aulas. Antes das entrevistas, as professoras e professores responderam a algumas perguntas sobre formação e sobre o contato com a temática objeto deste estudo por meio do aplicativo Google formulários, como pode ser observado posteriormente.

A partir da experiência docente desta pesquisadora, buscou-se elaborar um conjunto de quatro casos que refletissem as realidades das/dos estudantes cujas sexualidades escapam aos padrões heteronormativos. O processo de construção desses casos contou com a participação do meu companheiro, Helton Silva, professor de Sociologia, que – em diálogo com o referencial teórico desta pesquisa e a partir de nossas experiências enquanto docentes – construiu a base das histórias que compõem essa metodologia. Tal construção foi tecida num processo de idas e vindas em que também pude contar com a colaboração das colegas Lilian e Cássia, igualmente professoras e pesquisadoras da temática de gênero. Ao final os contos estavam prontos com vistas a representar - de forma mais verossímil possível - a realidade que encontramos nas escolas. A apresentação dos quatro casos ao grupo de docentes seguiu sempre a mesma sequência com todas/todos as/os colaboradores.

A escolha pela abordagem de histórias análogas buscou construir um ambiente propício para compreender como as professoras e os professores constroem e compartilham suas percepções, assim como os territórios com os quais as/os docentes dialogam e constroem seus saberes sobre as sexualidades.

Durante a abordagem, procurou-se entender como a diferença entre gêneros e sexualidades é tratada dentro da escola a partir da percepção de cada docente ao mesmo tempo em que buscou-se traçar um breve histórico que situa a realidade social dos entrevistados, condição *sine qua non* para uma entrevista qualitativa (GASKELL, 2013), além de observar se o contato com a temática das sexualidades foi contemplado na formação acadêmica/continuada das/dos docentes; como eles lidam com a diferença sexual ao longo em sua prática educativa e como percebem as ações do Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher da escola em relação ao tema.

A coleta de dados aconteceu remotamente através da plataforma Google Meet e de acordo com a disponibilidade de horário das/dos docentes. A partir da leitura dos casos, seguiu-se um roteiro de perguntas que se orientou de forma flexível e contemplando o fluxo do diálogo provocado pelas histórias apresentadas. Houve muita identificação com as situações abordadas nos casos, sendo inclusive muito frequente questionarem se eu já conhecia a escola e sua dinâmica de convivência em relação ao tema daquela comunidade escolar.

A fase de análise se deu a partir da transcrição e escuta das entrevistas em que se pôde observar as percepções das professoras e professores como consequência da leitura de cada nova narrativa. Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas, foi utilizada a Análise de Conteúdo baseada nos estudos de Laurence Bardin, mas especificamente a análise temática interpretativa. A partir das percepções colhidas nas entrevistas guiadas pela apresentação de casos hipotéticos, foi possível avaliar pensamentos, valores, atitudes, estereótipos, preconceitos e reações, os quais passaram por um estudo cuidadoso seguindo a técnica da análise de conteúdo definida por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a análise temática interpretativa foi aplicada com a observação atenta ao contexto das falas e com a correlação temática das impressões das colaboradoras e dos colaboradores nos diferentes momentos das entrevistas no que se refere às diferentes expressões de gênero e sexualidade em possíveis situações reais de vivência e interação.

A partir da metodologia acima descrita, que se propõe responder aos objetivos específicos elencados neste projeto, ratificamos o compromisso com as questões éticas na pesquisa em Educação, em conformidade aos processos formais de revisão ética e aos parâmetros da conduta ética com as/os participantes da pesquisa.

Compactuamos com os princípios elencados por Mainardes e Cury (2019), que ao citar a Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA, 2017), nos convoca a pensar a ética na pesquisa a partir de alguns princípios: o da competência profissional, o da integridade, o princípio da responsabilidade profissional, científica e do conhecimento, o do respeito aos direitos e à integridade das pessoas e à diversidade e o princípio da responsabilidade social (MAINARDES e CURY, 2019).

Ratificamos também o que explicita a Associação Britânica de Pesquisa em Educação (BERA, 2016) ao relatar a responsabilidade do/da pesquisador/a para com os/as participantes: consentimento, transparência, direito de retirar-se da pesquisa, bem como a privacidade e a confidencialidade.

Para finalizar, a ANPED, nos orienta a partir dos princípios elencados a seguir:

- todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- responsabilidade social ((MAINARDES e CURY, 2019, p.27).

Sendo assim, para a produção, coleta e análise de dados, bem como a interação com os/as participantes da pesquisa recorreu aos princípios éticos elencados acima e iremos operacionalizar ações e produção de documentos (termo de livre e esclarecido, termo de cessão de imagens), que possam resguardar os/as participantes, bem como a própria pesquisa, além processos de compartilhamento das análises dos resultados na devolutiva para a comunidade acadêmica e para a sociedade a partir da escrita de artigos e subsequente submissão a revistas.

2.1 A Escola

A escola pesquisada fica na Zona Norte de Recife, mais especificamente no Centro da cidade. Ela funciona em um antigo prédio restaurado e dispõe de um espaço amplo distribuído verticalmente nos seguintes cômodos: 1 refeitório, 1 recepção, 1 almoxarifado, 1 depósito, 1 dispensa, 1 secretaria, 1 sala de gestão, 1 auditório, 1 sala de apoio à gestão, 1 sala de coordenação, 3 laboratórios de exatas, 2 laboratório de informática, 1 copa, 3 banheiros para funcionários, 3 banheiros com divisões para estudantes (1 em cada andar), 2 varandas, 1 cozinha, 1 área a céu aberto, 1 biblioteca, 2 salas de professores e 12 salas de aulas. A disposição do espaço era essa até 2020, no primeiro semestre de 2021, a escola iniciou uma reforma e as aulas estão atualmente acontecendo apenas em regime remoto e não híbrido como já está acontecendo na Rede Estadual de Pernambuco. Em 2017, a escola passou a

funcionar como Escola Técnica, e além da base propedêutica, recebeu uma gama de disciplinas de base técnica. Isso significa que, além das catorze disciplinas próprias do currículo do Ensino Médio, o currículo da escola acrescenta mais quatro disciplinas no 1º ano, seis disciplinas no 2º ano e sete disciplinas no 3º ano.

Apesar de a pesquisa não ter acontecido após uma visita detida ao espaço da escola, esta preocupou-se em apresentar brevemente algumas impressões que as/os docentes têm do seu lugar de trabalho, bem como a escola se faz presente na comunidade no olhar dessas colaboradoras e desses colaboradores.

Na fala das colaboradoras e colaboradores dessa pesquisa, a escola é conhecida por sua cultura de acolhimento às diferenças e de diálogo constante entre as diferentes representações: gestão, apoio pedagógico, professoras, professores, estudantes, família.

Seguem abaixo algumas percepções que as/os docentes têm da escola em que trabalham:

E.2 - Então a nossa escola, ela tem uma realidade de acolher, sabe? De ser contra a cultura do *bullying* e isso é algo que não fica só na teoria lá na escola, sabe? Isso é algo realmente que acontece na prática. Do aceitar o outro, do jeito que ele é... deixa... deixa... 'fulano é assim'... 'tá, deixa ele ser assim. Ele quer ser assim, deixa ele ser assim'.

E.4 - Eu acho interessante isso, isso é... mas isso é até... uma... uma característica de todos os alunos, eu acho que a maioria dos alunos do P.D., eles são muito afetivos, certo? E... e eu... o que eu percebo lá é que não existe. Às vezes eu penso assim... o quanto a sociedade, né, fora da escola, há um grande é... preconceito. Mas dentro do PD isso é algo que a gente não percebe, tá certo? (...) É... e isso é muito positivo. Pra mim especialmente, tá certo, aprendi muito com meus alunos. Muito mesmo. É... porque o... eu acho que quanto mais a gente se envolve, quanto mais a gente conhece, mais você é... se sente ainda mais ligado, né?

E.6 - A escola da gente tem uma forma às vezes de pensar, que a gente faz apologia a homoafetividade. E que não é isso, né? O que a gente faz é a apologia ao respeito, né?

E.7 - E têm muitas famílias que se revoltam e acham que foi a escola, eu digo isso, porque... a gente carrega um peso muito grande, sabe Sandra? (...) Então a gente... parece que a gente traz essa tatuagem. Eu costumo dizer assim, parece que é uma tatuagem na gente. Aí... hoje em dia, existe seleção pra entrar. Aí o pai vai, o menino quer estudar lá, tudinho, tal. E a gente já escutou de alunos, né? Que queria estudar lá, isso antes de ser técnico, né? Pra ser EREM. Porque lá ia ser a liberdade deles. Tu já pensasse? Que responsabilidade se tem isso, né? É... a liberdade deles, é o tempo que eles passam, livres. Que eles podem ser eles. Eu já escutei essa expressão, a gente pode ser. Agora e lhe digo viu, não é só de mudar de sexo, não. De menina querer ser menino... é gostar de menina. E menino gostar de menino, não. De alunas, né, de outra religião é... protestante de querer dançar. Aí eles pegam a caixa de som e vão pra a sala de aula e dança, né? Eu já foi abordada um aluno e dizer: 'professora, como é que eu faço pra minha mesa ficar com minha mãe escondida, pra ela num eu dançando no dia da minha formatura?'

E.8 - A gente tem o máximo de cuidado com relação a isso, sabe? A gente não permite que haja discriminação não, sabe? É... muito bom o clima lá na escola por isso. A gente num distingue não, o tratamento igual pra todos.

E.10 - Enquanto escola eu sou suspeito de falar do Porto Digital, mas somos uma escola que acolhemos muito. Muito mesmo.

2.2 As colaboradoras e os colaboradores da pesquisa

Como já foi pontuado anteriormente, o convite às/aos docentes se deu por meio do contato com a professora coordenadora do núcleo da escola após indicação feita pela Secretaria da Mulher. No primeiro momento, sete professoras se prontificaram a colaborar com o estudo e após ter iniciado as entrevistas, mais quatro professores se predispuseram a participar da pesquisa, totalizando onze pessoas entrevistadas. Dentre essas onze pessoas, oito delas são mulheres e as outras quatro, homens. Do montante de oito mulheres, duas estão envolvidas diretamente com ações do Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher da escola e do montante de quatro homens, um deles atua como coordenador socioeducacional da unidade de ensino.

Para compreender melhor alguns dos perfis sociais e acadêmicos desses sujeitos, foram elaboradas algumas questões sobre gênero, faixa etária, formação acadêmica e envolvimento com o tema da diferença sexual que foram respondidas por meio de um formulário elaborado pelo Google docs. Seguem abaixo as respostas colhidas a partir do formulário:

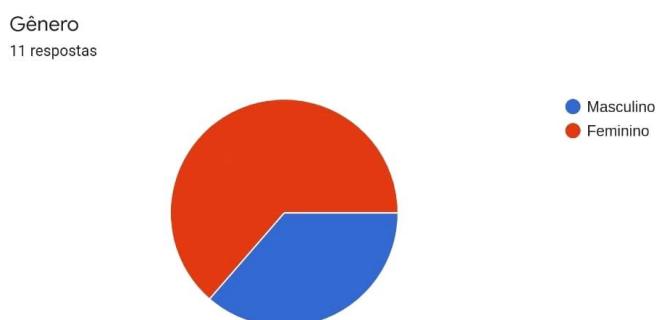


Gráfico 2 – Gênero das colaboradoras e dos colaboradores da pesquisa

De acordo com o que já foi mencionado, as mulheres são a maioria dentre as pessoas pesquisadas neste grupo.

Faixa etária
11 respostas

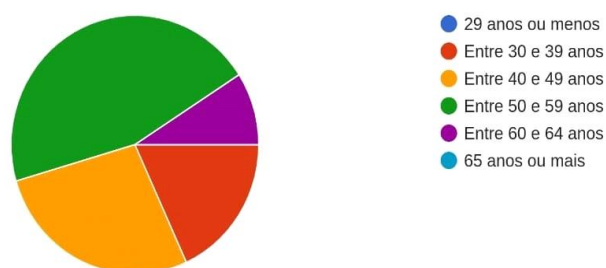


Gráfico 3 - Faixa etária

Segundo o gráfico 3, podemos perceber que as faixas etárias da maioria das professoras e dos professores dividem-se primordialmente entre 50 e 59 anos e 40 e 49 anos, o que aponta de um grupo de docentes com mais anos de prática de sala de aula.

Formação
11 respostas

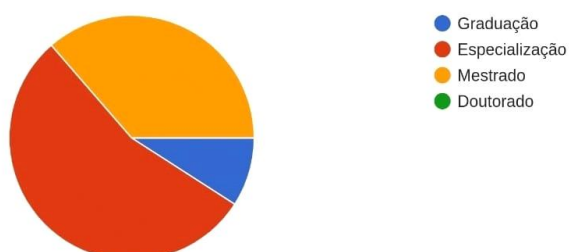


Gráfico 4 – Formação acadêmica

O gráfico 4 anuncia um grupo composto mais por mestres e especialistas.

Durante a formação acadêmica (graduação ou pós-graduação), teve algum contato com a temática da diferença sexual?

11 respostas

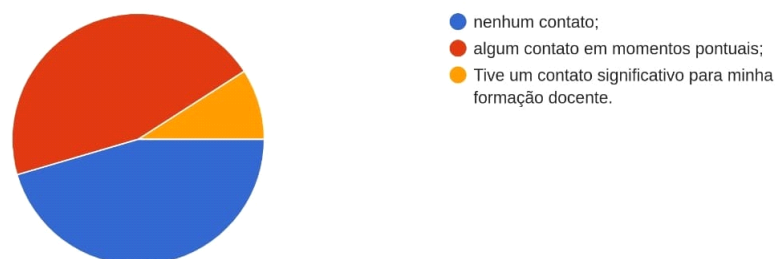


Gráfico 5 – Contato com a temática da diferença sexual

Sobre ter algum contato com a temática da diferença sexual, encontramos uma equipe que se divide, em sua maioria, entre o fato de ter tido contato pontual na formação acadêmica ou nenhum contato com a temática. A única resposta afirmativa sobre uma abordagem significativa com a temática das sexualidades foi a do coordenador socioeducacional, formado em Ciências Sociais, de acordo com dados colhidos em entrevista.

Atualmente tem aproximação com a temática da diferença sexual?

11 respostas

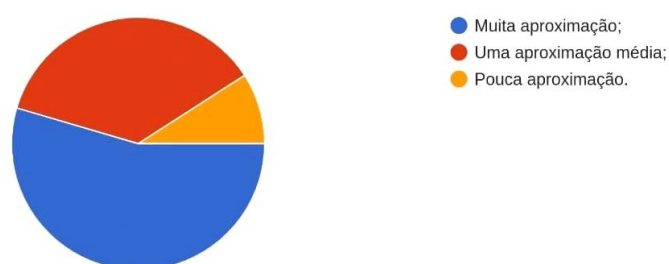


Gráfico 6 – Aproximação com a temática da diferença sexual

Quando questionadas(os) sobre a aproximação com a temática no presente, mais da metade das entrevistadas/dos entrevistados se declararam mais próximas/próximos do assunto. Tal resultado revela um interesse motivado pela prática educativa como se pode ver no gráfico seguinte:

A sua aproximação com o tema da diferença sexual se deu mais de que forma?

11 respostas

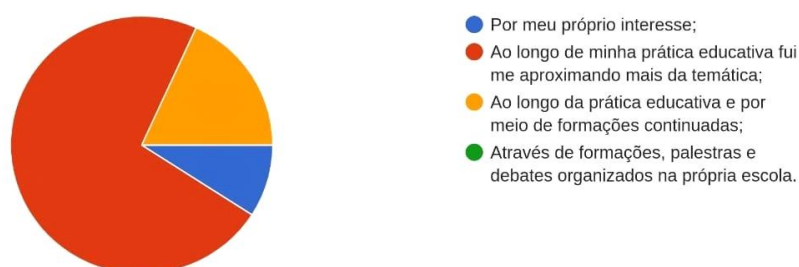


Gráfico 7 –

Como se deu a aproximação com a temática da diferença sexual

Dos dois maiores percentuais apresentados neste gráfico, emergem questões importantes que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa como: de que forma essas/esses docentes percebem o envolvimento com o tema das sexualidades em sua prática de sala de aula? Esse contato ocorre de forma reativa às demandas da sala de aula, reguladas por uma suposta legalidade? O envolvimento nasce pela sensibilização quando do contato com as/os estudantes que fogem aos padrões heteronormativos e das questões que esses sujeitos trazem para a escola?

Chama atenção ninguém ter marcado as formações e palestras que acontecem na escola, mesmo sabendo que estas ocorrem como foi pontuado nas entrevistas nos eventos organizados pelo Núcleo de Gênero e por ações realizadas pelo coordenador socioeducacional. Esse fato levanta mais três questões: de que forma as formações ou eventos sobre gênero e sexualidades têm acontecido? Tem havido envolvimento efetivo das professoras e professores quando essas formações e eventos ocorrem na escola? A rotina, o currículo e as práticas pedagógicas da escola abraçam essa temática, bem como as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudo de Gênero da escola?

No início das entrevistas, realizadas pela plataforma Google Meet, foi feita uma pergunta introdutória acerca da importância do envolvimento das/dos docentes com a temática da diferença sexual. Sobre essa questão foram elencadas as seguintes percepções:

E1: Eu acho que é vital. É vital. Salva vidas. Nesse sentido que eu digo... quando eu digo vital. A gente tem visto... por exemplo, os trabalhos que eu faço com os meninos e com as meninas, é... mostram pra eles que eles não estão só. Não estão só. E todas as vezes que eles têm algum tipo de problema, eles ganham... a... a gente conquista a confiança deles e... a gente sabe dá os devidos encaminhamentos. E acontece muitas vezes de-da gente ter ali, na escola mesmo, apesar de ser uma escola com os alunos diferenciados... de sofrerem abusos. Algumas... violências dentro de

casa, filhas que estão que são abusadas por padrastos... por... pai, por tio, por irmão, pelo vizinho, né? É...Esse ano aqui... eu já tive uma menina que ela tava sendo abusada por um tio, contou pra mãe, a mãe... eu não vou poder quem foi, tá certo? Só peço desculpas por isso, porque é... como eu tenho confiança, a gente só ensina como agir pra se proteger. Eu. Só ensino como agir pra se proteger.

Para a professora E.1, o envolvimento e das/dos docentes com a temática pode salvar vidas, uma vez que, por meio da confiança, pode-se acessar aquela/aquele estudante, dando a estas e estes instrumentos para denunciar abusos e se defender deles.

E.2 - Ah eu considero, como eu lhe falei, eu considero muito importante. Eu acho que deveria ter sim, ter mais... é... por exemplo, poderia ter formações com esse tema, eu nunca vi, formação de professores com esse tema. Palestras, cursos, formação pedagógica mesmo na escola. Porque quando eu falo formação é da GRE, que existe a formação da GRE...Então quando eu falo a formação, aquela formação que a gente vai, né, uma vez por mês, na GRE, nunca vi esse... esse tema. E também as formações de começo de ano, de meio de ano que são as formações pedagógicas na escola. Eu acho que deveriam sim trazer esses temas, sabe? Acho que deveria, porque é muito importante, inclusive pra aqueles professores, aqueles docentes que não tem nenhuma aproximação... ou que têm preconceitos, ou que tem... sabe... aquela ideia formada de... então assim, eu acho importante.

A docente (E.2) sinaliza a ausência da temática das sexualidades em formações oferecidas pela Secretaria da Educação na figura de suas Gerências Regionais de Ensino (GRE) e nas formações pedagógicas que ocorrem na escola no início de cada semestre. Essa afirmação reforça o pouco contato com a temática em movimentos realizados na escola, como pôde ser verificado por meio do formulário e em algumas outras falas colhidas nas entrevistas sobre o cotidiano da escola e a atuação do Núcleo de Gênero. Outra questão apresentada nesse trecho, é a percepção de que há colegas docentes, embora sejam uma minoria, que demonstram preconceitos e aparentam ser pouco flexíveis em relação a situações que envolvem o tema.

E.3 - Muito, muito importante. Porque é cada vez mais... tava vendo estatística essa a semana passada, é cada vez mais gritante adolescentes com problemas de depressão em relação a sua sexualidade, em relação a sua maneira de você se ver perante a sociedade. Alguns tão diferentes do seu corpo, do seu jeito. E hoje também com enes problemas, né? Fora... é... o seu conhecimento de ser é... a questões de: primeira transa, primeiro isso. Como é que vai ser, entra no meio do caminho uma gravidez indesejada ou não desejada. Então tudo isso leva a esse tipo de... de... como é que chama, meu pai? Tipo de conhecimento desconhecido pra eles. Então, quando chega isso pra mim, pra minha aula... eu tento mostrar tanto o lado teórico, lado da prática. Num vamos ter prática, né, claro. Mas eu falo assim, de como se proceder diante de uma situação dessa, o que ocorre.

A docente (E.3), ao defender importância da relação entre docência e o tema da diferença sexual, traz a problemática da dificuldade de autoaceitação por adolescentes que não se enquadram aos padrões cisheteronormativos, um processo doloroso e cheio de conflitos,

inseguranças, medos, hostilidades a que Bento (2011) nomeou de “fuga do cárcere dos corpos sexuados”. Outro aspecto que emerge da fala da professora é a sexualidade como um elemento de curiosidade numa fase de descobertas que é a adolescência, um momento importante em que muitas vezes a/o estudante não consegue ter respostas às suas dúvidas e inquietações no seio familiar e, neste caso, é bem comum que compartilhe suas dúvidas com amigos ou que tenham alguma expectativa de poder dialogar sobre tais questões na escola. Diante do que foi observado por E.3, é necessário um diálogo aberto e sem pudores em que se reconheça a amplitude do tema sexualidade sem as lentes padronizadas pela trajetória pessoal de cada professor, postura que pode levar a/o docente a querer “orientar” sobre a melhor maneira de vivenciar a sexualidade do outro com os parâmetros da sua própria sexualidade e valores sobre a sexualidade. Ou ainda na perspectiva da educação sexual higienista em que há uma preocupação muito maior em “orientar” no sentido de “cuidar da sexualidade” (BRITZMAN, 2010) e manter uma suposta normalidade a partir de uma conversa de teor prescritivo sem estímulo para a curiosidade.

É bastante comum ver professoras e professores comprometidos com o aprendizado das/dos estudantes e envolvidos no trabalho pedagógico com vistas a aumentar a proficiência da escola, aumentar o número de adolescentes bem colocados no ENEM para que possam ingressar em boas universidades, um trabalho importante e de muito impacto na realidade das/dos jovens. Mas para além da abordagem dos conteúdos teóricos, há um universo de conteúdos que saltam da vida prática e das vivências que merecem ser contemplados pelo corpo docente. Nesse sentido a fala da docente (E.4), revela que a temática carece de maior atenção para inclusive instrumentalizar as professoras e os professores no trato com as/os jovens:

E.4 - É importante com certeza que a gente tenha essa formação justamente pra que a gente saiba é... possa se aproximar com mais propriedade do que vai conversar com o estudante.

Para além de auxiliar a docência, a afirmação da professora (E.5) que a relação com o tema das sexualidades deve atravessar a prática educativa até que se torne espontânea, um fluxo que estimule o debate e o respeito entre as diferentes afirmações acerca da temática.

E.5 - Total. Eu acho que essa relação ela deve permear todo tempo em sala de aula e de forma bem natural como eu falei, né? E de debates. Sempre debate, sempre respeitando, né, as colocações, as críticas, né? Eu acho que tem que ser... tem que ser colocado sim em prática. É muito válido isso.

A fala da docente (E.6) traz a relevância do contato com o tema baseado na ideia de sexualidade como uma construção histórica, social e cultural que enreda os sujeitos às

estruturas anteriores a estas e os modela nas atitudes e percepções sobre o sexo. Nesse sentido, as percepções acerca do que é corpo, sexo e sexualidade são significadas/ressignificadas num processo que é histórico e social (WEEKS, 2010) passível de desconstrução e reconstrução, mesmo ainda existindo estruturas conservadoras que buscam a manutenção do controle sobre a sexualidade.

E.6 - Eu acho que é fundamental. O que... o que acontece? O indivíduo ele é... ele é... ele é fruto de uma série de conceitos sociais, conceitos... é... ele nasce de uma estrutura cultural formada, então quando ele vai se forjando dentro daquela estrutura, né, todos os parentes que ele têm, são frutos daquela estrutura e de outras estruturas à sua volta. É... então hoje... quando a gente tem o espaço para, né, eu fico muito mais feliz por nossos alunos, as vezes é... poder sentir, experimentar... mesmo sabendo que há estruturas conservadoras e ainda tanto professores quanto estrutura familiares mais conservadoras. Mas hoje esse discurso é mais... é possível, mais próximo, a mídia é... às vezes traz uma abordagem interessante, desconstrói o terror, né? Às vezes é... cristalizado em algumas religiões, né? E muita gente se baseia na bíblia e colocam coisa extremamente equivocadas, mas como está com a base, né? É... da religião... então cegam, escutam de forma equivocada, traduzem de forma equivocada e julgam e apedrejam, matam em função dessa construção equivocada, né? Então é muito importante quando a gente consegue abordar esse tema e outros, mas esse também é muito forte. É... muito importante que tá na estruturação do indivíduo, né? Do... do... dessa que... quando a gente fala expressão é o que vem do indivíduo naquele contexto, num é?

Na perspectiva da professora E.7, a aproximação docente com a temática é extrema importância, pois as relações de sala de aula vão além da perspectiva ensino-aprendizagem, ela também é uma relação que envolve afetos e por meio das vivências é que se constrói compreensão do outro e empatia. A docente destaca ainda a lida com as diferentes situações ligadas às sexualidades e os casos de abusos tantas vivenciados por estudantes em seus cotidianos e a importância da professora/do professor nesse processo como facilitador, mesmo que saliente a necessidade de desconstrução dos estereótipos tão frequentes nas gerações anteriores.

E.7 - Extremamente importante. Muito importante. Porque eu acho que as relações da sala, as relações afetivas dentro da escola é... vai muito além. E acho que quando a gente tem é... alunos, seja em qualquer é... conteúdo, dentro... que envolve o núcleo de gênero é... eu sei que a gente nunca vai tá 100% preparado, né? Até que-que quem faz parte desse meio sempre tá se renovando e a gente precisa se sentir também parte e... essas vivências elas são essenciais, né? Dentro do âmbito escolar. Porque acho que a palavra compreensão, quando você compreende o outro, quando você é empático ao outro, né, isso vai envolver é... professor e aluno e isso vai tá é... de uma forma saudável, eu acho que... melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Porque... tisc como é que eu posso dizer pra você assumir uma prática... que às vezes eu observo muito maneira às vezes como certos professores se dirigem aos alunos, né? Seja aquele aluno que tem um comportamento é... diferenciado. E aí quando eu falo diferenciado, eu falo no modo de falar, eu falo... eu falo no modo de se comportar, né? Às vezes pode ser uma menina que é muito calada lá no canto dela, Né? Por tá sofrendo alguma... algum abuso e a gente não sabe. E como é que a gente chega? E como é que a gente deixa aquela... aquela é... aquele serzinho à vontade, né, ao ponto de desabafar? Como aquele aluno que é bem espalhafatoso que quer a atenção em

todos os âmbitos e às vezes a gente acaba repreendendo ele por conta disso, né? Então é... eu acho que fazer com que cada professor, né? E aí também tem outro ponto, a gente também tem que respeitar as vivências daqueles professores, né? Porque ninguém muda assim da noite para o dia, né? E não adianta a gente ir com imposição. Que eu acho que a gente só ganha mais é... resistência. E eu acho complicado com relação a isso, né? Então... às vezes aquele professor que acaba repreendendo aquele aluno, por conta do comportamento dele é... muitas vezes a gente também tem que entender o lado dele, né? Por isso que eu digo assim que é algo muito delicado, né? Mas ao mesmo tempo é essencial, onde cada um vai fazer o seu papel. Então quando o professor ele na sua disciplina, ele prepara uma aula e ele faz um link com o núcleo, ele vai botar um texto e ele ler esse texto, nesse texto desperta ele esse olhar. Então é uma forma que a gente vai garimpando, né? Essa mudança, esses olhares diferenciados é esse jardim que a gente vai cultivando. Alguns vão florescer muito rápido, porque já tiveram vivências próprias, próximas da família, tudo em consigo mesmo. Outros vão demorar um pouquinho mais. Mas que vai chegar lá, né? E eu acho que a gente tá do lado de cá, a gente tem que ter essa paciência. A gente tem que ir abrindo esses caminhos, né? E proporcionando esses movimentos, num é? Por que eu digo, que para mim é a parte mais difícil, né? É proporcionar pra que esses momentos aconteçam, não só que o aluno. Que quando a gente faz, a gente não faz só pro aluno, a gente também faz pra gente. É quando a gente leva um palestrante e a gente com o aluno vai escutar aquela palestra. Então é feito eu digo assim, esses momentos têm... precisam ser proporcionados para ambos, né? Não só pros estudantes mas também pros professores, porque é tudo muito novo pra todo mundo. Nós somos de uma geração, num é, com muitos estereótipos, né?

De acordo com o docente (E.8), é válido o envolvimento com o tema, embora não faça considerações sobre o porquê dessa importância, ele ampara-se na união do grupo para tratar questões em relação às sexualidades na escola. Essa fala moderada pode ser fruto de um desconforto em relação ao tema baseado em valores morais e religiosos, como também pode demonstrar um afastamento baseado numa construção ainda padronizada dos papéis sociais.

E.8 - Eu acho válido. Atualmente é... é... é... é importante essa aproximação, sabe? Importante. Eu acho que tem que haver sim. E lá na escola, graças a Deus a gente é muito unido com relação a isso, sabe?

O exercício da docência traz elementos que excedem a relação de construção entre sujeito e conhecimento e a interação professor-aluno tem seu curso permeado pelas relações de afeto, de empatia, exemplo e confiança. A sala de aula é, antes de tudo, um espaço para as relações humanas em que a/o docente pode atuar auxiliando as/ os jovens em suas dúvidas, dores e inquietações, é nessa direção que E.9 defende a relevância dessa temática para professoras e professores. O docente usa a palavra orientar, mas em seguida refaz a fala e apresenta a ideia de suporte às alunas e aos alunos nos seus processos de descoberta:

E.9 - Super importante. Super. Principalmente é... no nosso caso lá é... da Porto Digital, que a gente trabalha com adolescente e eles... eles é exatamente essa a idade da, né, da... de... de se encontrar, certo? E muitas vezes eles não encontram o apoio com a família, né? E é exatamente nos professores, claro aqueles que dão mais... é... liberdade pra isso. E eles encontram assim tipo, um refúgio, né? Um... tipo uma... um... uma orientação, tipo uma... uma orientação digo assim, não é orientá-lo a tal, é orientar dentro do... da necessidade de se descobrir, entendeu? Então é de suma importância, principalmente nessa faixa de Ensino Médio que...que eles precisa (sic.), que eles não, na maioria das vezes, eles não têm apoio da família, né? E é exatamente

os professores que normalmente lá na escola a gente tem essa... essa característica, sabe? De acolher, as as situações. É muito interessante.

A fala do professor (E.10) em favor da aproximação docente com o tema da diferença sexual baseia-se em documentos que defendem os direitos e a dignidade humana e chama a atenção para os parâmetros de humanidade, inclusive norteados pela perspectiva cristã, no sentido original:

E.10 - É bom... pra mim é importante por demais, né? Não só com relação à temática relacionado ao gênero, né? A minoria LGBT, como de outras minorias, eu acho que é pertinente, a gente trazer esse debate pra dentro de sala de aula. É... faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, né, esse recorte. Nossa Constituição, além do que esse critério de humanidade vem de uma origem cristã, digamos assim, mais original.

De acordo com E.11, o envolvimento das professoras e professores com a temática de gênero e sexualidades é imprescindível e nesse sentido defende menos demandas burocráticas e mais aprofundamento por meio de formações sobre o conteúdo. Ele salienta também as mudanças de padrões e identidades que ocorrem no mundo inteiro e que é muito importante que as / os docentes amadureçam e aprofundem os seus conhecimentos sobre gênero e sexualidade.

E11: É... imprescindível... Eu continuo trabalhando, hoje eu sou coordenador sócio educacional, da... da... Escola Técnica Porto Digital e eu percebo um... um... processo muito lento. Ele tem... já teve um início, mas ele é muito lento e aí Sandra, não é um processo de culpabilizar os docentes, sabe? E... e de fazer com que eles é... entendam, então que eles é... existe um processo meritocrático e tal, não, não é isso. É... muito mais uma questão de... existe uma demanda burocrática. E eu faço crítica a essa demanda burocrática, que impede os professores de ter uma formação mais é... mais aprofundada sobre esse conteúdo, sabe? Sabe de... de novo. Aí eu reafirmo é um conteúdo imprescindível, porque faz parte de nossa vida, dentro e fora da escola, sabe? Inclusive pros professores que são pais, que são mães... sabe? Nesse sentido a gente precisa entender melhor, porque há uma construção dentro de casa e... eu sempre digo isso, eu sei os professores que tem filhos, que tem filhas. Que... sofrem, né, na visão deles, sofrem com essa mudanças dentro de casa: 'ah, meu filho disse ontem que repensando a sua sexualidade'. Oi? Então, assim é dentro desse processo é... até uma... uma forma que eu digo que é óbvio que você tem que ir buscar, né? Esse... mais entendimento. Mais compreensão dessas questões porque tá no nosso mundo, não é só uma ideia de conteúdo curricular, mas não ainda é de mundo e um mundo que tá mudando o tempo inteiro. Então é imprescindível mesmo que os docentes tenham esse é... conhecimento e... e... amadureçam dentro desse... desse conhecimento sobre gênero e sexualidade.

Entender o que pensam as/os docentes acerca do grau de importância do envolvimento delas/deles com o tema da diferença sexual contribui para que se pensem alternativas para que essa temática esteja contemplada na grade curricular dos cursos de licenciatura, bem como em seus programas de pós-graduação, independente da área do conhecimento.

Após responderem à questão introdutória, as / os docentes seguiram para a abordagem do tema por meio de narrativas que traziam diferentes situações envolvendo as diferentes sexualidades em contextos diversos.

3. CASOS COM CORPOS DISSIDENTES REFLETIDOS NO OLHAR DOCENTE: PISTAS ANALÍTICAS

3.1. CASO 01: Arthur, o “espalhafatoso”: produção de subjetividades generificadas na escola.

O caso 1 aborda as questões ligadas aos padrões heteronormativos e de como acontece quando estas normas começam a ser desestabilizadas pelas/pelos jovens dentro do ambiente escolar. A exibição desta narrativa trouxe muita identificação de acordo com a fala das/dos docentes como questões recorrentes no chão da escola, não apenas pelo perfil do adolescente protagonista da história, mas também pela postura de uma parte do corpo docente no que se refere à lida cotidiana com esses corpos que transgridem norma e que muitas vezes são vistos como excessivos e espalhafatosos.

Caso 01

Na sala dos professores, no horário do intervalo, uma conversa ocupa a atenção da maioria dos presentes. Falam do aluno Artur Miguel, de como seu jeito afeminado durante as aulas é motivo de piada e desconforto para alguns, de como ele fala alto com uma voz fina, usa calças e blusas apertadas, maquiagem e pinta as unhas e, em boa parte das vezes, chega à sala de aula cantando ou esboçando alguma performance de dança. Alguns docentes argumentam que isso é bobagem, que muitos estudantes são assim hoje em dia. Outros dizem não gostar desse jeito, que isso é errado e que é uma inversão de papéis ou que ele precisa sempre estar no centro das atenções; outros ainda preferem não emitir opinião, só escutam. Uma professora diz que é necessário que a escola acolha os / os estudantes homossexuais, que isso é parte do trabalho educativo, inclusive ajudando-os a direcionar melhor as suas habilidades artísticas. A docente destaca que chamou a atenção de um grupo de estudantes que estavam fazendo chacota do Artur numa aula um dia antes e que notou o estudante muito tenso e reativo no último semestre, tendo inclusive apresentado menor desempenho escolar. Após esse relato, ela sugere que seja feita uma reunião com a coordenação pedagógica para tratar desse e de outros casos de alunas e alunos homossexuais na escola. Dois professores concordam. Um outro professor discorda dizendo que quem tem que ajudar e orientar Artur nesse jeito esquisito dele é a família e não a escola. Uma professora que acabou de chegar só para tomar água – teve necessidade de sair para ir na direção pegar um documento - diz para ninguém se importar com esse jeito dodói de Artur, que ele é um menino bom e que depois melhora. Um outro professor diz que dá aulas na turma dele porque é o jeito, mas que se sente incomodado e diz que muitos estudantes da turma de Artur também não gostam do jeito do colega, que ele poderia ser menos espalhafatoso.

Sobre essa narrativa, as professoras e professores responderam duas questões em que trouxeram suas percepções e a maneira como lidam com situações semelhantes em sua prática educativa, além de algumas/alguns docentes tecerem comentários sobre a postura das/dos colegas. Quando questionados sobre como avaliam esse conflito no ambiente escolar e como

lidam com ele em sala, obtivemos a seguintes afirmações diferentes formas de perceber e lidar com a questão: algumas/ alguns docentes consideram a presença de estudantes com o perfil de Arthur Miguel muito comum nas escola, entretanto quando levamos o assunto a para a vivência cotidiana com as/os estudantes, as reações foram diversas: houve um grupo de docentes que manifestou um certo incômodo pela maneira de se expressar do estudante, mas nada que interferisse no seu trabalho; outras/outros manifestaram preocupação em relação à segurança física das/dos estudantes, em virtude do crescimento das forças conservadoras no país; houve um outro grupo que identificou uma resistência maior por parte das/dos docentes que por parte das/dos jovens; uma outra parte das professoras e professores consideram a relação com jovens que tragam a diferença sexual tranquila, agregando aprendizado, enquanto que outro grupo enxerga a situação como uma oportunidade para a escola revisitar suas prática pedagógicas e suas práticas de acolhimento.

Dentre as professoras e professores que manifestaram algum desconforto ou algum julgamento sobre o comportamento das/dos estudantes, encontramos as seguintes percepções:

E.4 - Nós tivemos um aluno, eu tive... eu fui professora desse garoto eu acho que dois anos, no segundo ano... não... só no terceiro ano. Certo? E ele... e ele era bem expansivo, entendeu? E o que eu percebo, né? Que... eu acho que a... tanto... eu acho que pra qualquer um de nós. Independente, né? Do que... da nossa orientação sexual é... na... na sala de aula, quando você tem o... um grupo de 40, 45 alunos, 30 a... a média de alunos no Porto Digital é 35, né? É... eu acho... que a expansividade não pode ser tão expansiva, num sei se você tá entendendo? (risos). Por quê? Porque ali é um ambiente onde a gente tá... é trocando ideias, aprendendo, ensinando, discutindo sobre questões, né? E que de uma certa forma a gente precisa de uma certa tranquilidade, digamos, eu não vou dizer... é... (gagueja um pouco) ser estático. Uma aula estática. Mas você precisa de uma certa tranquilidade pra você poder é... trocar ideias, trocar conhecimento, né? E se apropriar também de conhecimento dos... dos alunos. É... quando acontecia de algum momento é... esse aluno se expandir demais em suas... é... suas atitudes, eu ficava meio... eu parava e aguardava que ele se expusesse, né? E depois a gente voltava ao normal, à nossa aula. Digamos assim, eu nunca tive problema em sala de aula, né?

A docente (E.4) reconhece um caso parecido na sua prática docente e apresenta sua visão sobre a narrativa considerando a realidade da sala de aula e a necessidade concentração para a apropriação do conhecimento. Ao sugerir que “*a expansividade não pode ser tão expansiva*”, ela denota sua inquietação e preocupação maior com o fluxo da aula, muito embora não reprima a expressão do estudante. Essa reação anuncia como os corpos afeminados desestabilizam as expectativas de comportamentos esperados, uma vez que, no processo de aceitação, há a uma expectativa de que pessoas homossexuais consigam se enquadrar às normas e padrões de gênero defendidos na escola, o que Miskolci (2017) chamou de “homossexual normalizado”, entretanto o gay afeminado “desarruma” a regulação das condutas.

Outra possibilidade para tal reação pode ser explicada pela difícil rotina que esta professora em específico tem com as exigências sobre a sua disciplina no currículo do Ensino Médio, de acordo com uma outra fala dessa mesma docente, em outro trecho da entrevista: “*Eu como professora, e sou professora de Matemática, tenho a carga de responsabilidade, a cobrança pra Matemática e Português é muito grande.*” Esse movimento é bem frequente no cotidiano de docentes que se sentem tão cobradas/cobrados que terminam por não perceber o conteúdo humano que emerge da sala de aula que pode ser pelas/pelos docentes na sua relação com as /os jovens e inclusive na apropriação do conhecimento.

Na perspectiva do docente (E.8), esse caso ocorre muito na escola sendo comum orientar os / os estudantes acerca do seu comportamento. E.8 destaca ainda que a orientação é feita em “punição” ou discriminação e que, nas maioria da vezes, as/os jovens acatam as orientações: “o aluno entra de um jeito, quando ele sai da escola, ele sai de outro jeito”. O sentido de orientação aparece mais duas vezes na fala do professor, um destaque que remete à expectativa da escola - ao lado da família - como “guardiã das normas de gênero e sexualidade” (BENTO,2011) O mesmo desconforto percebido na fala de E.4, se apresenta também nas percepções de E.8, trata-se de uma preocupação com a regulação das condutas para essas e esses estudantes homossexuais. Depois de aceitos, precisam seguir um comportamento baseado em padrões heteronormativos ao se apresentarem na escola. No entanto o gay afeminado excede a conduta pretendida e essa pessoa torna-se um corpo abjeto, merecedor de regulação, de "orientações"

E.3 - Bom, na prática, pra mim é... acima de tudo é o respeito. Eu vejo aquele adolescente que desse jeito, como ele quer me mostrar ou que...ele quer impor perante a sala de aula, a palavra meio pesada, mas da maneira dele, ele muitos... alguns querem impor. Que dos demais que não tão acostumados com esse jeito dele se vestir, dele se proceder, dele se... mostrar pra sala, pra sociedade. Aí eu tento mostrar como eu já mostrei na prática que, a gente tem que respeitar uns aos outros. Você vai ter um...um mundo de vocês, como eu falei especificamente esse menino, um ambiente ao seu redor, na sua sala. A sua sala tem enes grupos aqui. Que a gente chama tribos urbanas. Enes tribos aqui. Então cada tribo vai vê uma coisa diferente sua, uns vão te respeitar. Outros vão te ignorar pelo teu jeito espalhafatoso, não vai querer nem chegar junto de você: ‘ah esse menino é muito isso, muito aquilo. Ou esse menino, essa menina’. Já começa uma coisa aí de brincadeira pejorativas que eu não gosto, então eu já começo a trabalhar o grupo. Não as tribos. O grupo no geral.

Para a professora (E.3), há uma tentativa por parte dos adolescentes com o perfil de Arthur de impor ao coletivo o seu jeito, bem como a necessidade de se mostrar para a sala e para sociedade. No entanto, essa tentativa de se mostrar deve levar em consideração que, na coletividade, as pessoas não estão acostumadas com sua expressão e que a partir daí ela tenta mostrar que é preciso respeitar uns aos outros. A docente destaca ainda que as diferenças presentes em sala de aula podem excluir o estudante, mas que a rejeição e as brincadeira

pejorativas, ao serem percebidas, já direcionam sua ação enquanto docente para trabalhar a interação do grupo. No que se refere às afirmações trazidas por (E.3), percebe-se também uma preocupação com um padrão de comportamento em que o estudante se expresse, na condição de não incomodar o grupo. E sobre essas impressões, é importante refletir: as performances de Artur, bem como o seu jeito de se vestir ou se maquiar, são de fato um ato de imposição? Ao se expressar ou se vestir, Arthur precisa questionar-se se as pessoas estão acostumadas a isso? Tais questões remetem ao que destaca Miskolci (2017): há “homossexuais normalizados” que contribuem com o estigma daqueles que não se enquadram aos padrões da heteronormatividade e estes estão mais sujeitos aos comentários alheios, bem como as mais variadas violências.

A partir das reflexões de E.3, E.4 e E.8, pode-se recuperar as reflexões de Foucault (2007) quando ele afirma que a sexualidade das crianças e dos adolescentes passou a ser um problema público e a ser administrada nos ambientes educacionais, inclusive a escola tornando-se espaço de disciplina, orientação e recomendações, tantas vezes fortalecidas pelo discurso científico para envolver crianças e jovens em torno de padrões ideais:

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo [...] (FOUCAULT, 2007 p.30).

Essa tarefa desempenhada pela escola, fortalecida pelo discurso científico, satisfazia e acomodava os sujeitos, em boa medida, dentro dos padrões de gênero e sexualidade, garantindo uma estabilidade que alimentava e mantinha as estruturas hegemônicas de poder. A vigilância sobre a sexualidade das crianças e adolescentes e sobre a os conteúdos acerca das sexualidades é ainda hoje uma questão espinhosa dentro dos espaços educativos, uma vez que paira, no imaginário social, a ideia de que a escola contenha os excessos sexuais das/dos estudantes e reproduza uma situação de “normalidade social” (MISKOLCI, 2017), especialmente no que se refere à reafirmação dos padrões heteronormativos.

Assim, a presença dos corpos dissidentes na escola são o movimento de resistência - nesses espaços educacionais - a essas normas heterocentradas. Essa resistência foi apontada por Foucault (2007) como uma atividade da força hegemônica que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder, um enfrentamento que permite à força entrar em relação com outras forças advindas do lado de fora do poder. São esses corpos que

iniciam um movimento que pressiona as instituições educativas a revisitar as suas práticas pedagógicas. Entretanto esse processo de transição é contestado no próprio processo de desconstrução de padrões, principalmente pelo avanço de forças conservadoras, especialmente nos espaços legislativos, na tentativa de interditar as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, sob a alegação de que o simples debate sobre a temática é uma doutrinação orquestrada por um grupo que deseja estimular crianças e adolescentes questionarem sua “natural determinação biológica de gênero”.

Para as docentes E.6 e E.7, paira uma preocupação no que se refere à integridade física das/dos estudantes nesse momento em que, como o crescimento dessas forças conservadoras, as manifestações hostis e as mais variadas violências passaram a ser mais frequentes em virtude da mudança no cenário político:

E.6 - Oh eu tava lendo aqui, eu digo, minha gente isso é fantástico, porque isso acontece exatamente lá na escola. É tem gente de fora da escola. A escola da gente tem uma forma às vezes de pensar, que a gente faz apologia a homoafetividade. E que não é isso, né? O que a gente faz é a apologia ao respeito, né? Às vezes o aluno ele tem a necessidade atenção é... de toda ordem, às vezes é... exagerando, né? às vezes eu vejo muito um... é... uma necessidade de viver a existência dele. E a questão da homoafetividade é... fica mais gritante, porque a gente tem uma sociedade ainda muito machista, né? Então é... tem um... caso muito parecido com isso aí, né, que o menino chegou a nossa escola. A mãe dele mudou ele de escola foi é... que o menino dela era diferente, ele era estranho. E ele só foi pra escola dar um jeito nele, né? E a escola deu mesmo, deu mesmo, deu um jeito, um jeito maravilhoso. E... que ele pode expressar sua homoafetividade.(...) No comecinho, desse governo, né, que foi uma coisa louca, então a gente: ‘gente olha, pelo amor de Deus, cuidado na rua... O mundo não é o Porto Digital que vocês podem sair de mãos dadas. Num sei que... mas o mundo é bem cruel, né? E com vocês adolescentes, vocês podem achar que todo mundo vai respeitar e aceitar...’ como aceitamos na escola.

Nas percepções da docente (E.6), a escola figura como um local de acolhimento, tendo inclusive a reputação de fazer apologia a homossexualidade por propagar o respeito às diferenças sexuais. Ela compreende as diferentes expressões que fogem aos padrões heternormativos como uma necessidade ser, uma necessidade de dar vazão à sua existência. Um ambiente escolar preocupado em acolher é sem dúvida um espaço de liberdade e de apoio inclusive para aquelas/aqueles estudantes mal compreendidos pela família e que vivem um conflito entre o desejo de se afirmar e o medo do julgamento da família e da sociedade, bem como para aqueles que vivem um conflito com a família, mas já reconhecem e sua orientação, como aconteceu no relato trazido pela professora sobre uma mãe que teria levado o seu filho “estranho” para a escola pesquisada por acreditar que está poderia “dar um jeito nele”. A expectativa da mãe é que a escola faça o seu papel de normalizadora e de guardiã dos padrões de gênero e sexualidade, conforme argumenta Bento (2011). No caso deste relato, a escola foi

um espaço não só de acolhimento, mas um espaço de afirmação e também um lugar para ele refletir sobre o autocuidado num momento de conflito.

Na sequência do relato, a docente pontua a preocupação com a exposição das / dos estudantes e com a integridade física destas/destes. A preocupação da docente denota o reconhecimento da escola como um espaço diferenciado e a visão de que, fora da escola, elas e eles precisam se expressar e andar com mais cuidado para não sofrerem violências. Comunga de opinião parecida, a docente E.7, que atua na escola também como coordenadora do Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher. A professora (E.7) traz uma experiência que teve em outra escola com dois estudantes com o mesmo perfil de Arthur e destaca que já havia trabalhado com esses jovens em dois momentos em instituições diferentes e que eles eram bem solicitados pelas suas habilidades artísticas. De acordo com E.7, ela não consegue diferenciar nem os repreender pela expansividade que têm. Em conversas mais íntimas, a docente sempre procurou demonstrar um cuidado acerca da necessidade de reconhecerem o ambiente em que estavam chegando para que escolhessem a maneira mais segura de se comportar, uma vez que *“estamos vivendo numa sociedade em transição.”*

E.7 - É... eu não consigo diferenciar, né? Eu não... eu não conseguia muito pelo contrário, né, eram dois e assim eles eram bem amigos, tinham perfis diferentes, né? A gente... depois incrível, porque quando eu fui dar aula a eles, eu já conhecia eles da escola particular que eu trabalhava. E eles na escola particular sempre eram solicitados pela coordenadora e na época eu era professora é... pra gente é... preparar os projetos, num é? Então quando a gente chegou... que eu cheguei pra dar aula normal médio, a gente se encontrou, né? Eu sempre tratei eles de uma forma natural. Então com relação a esse primeiro, é justamente isso, eu... eu não consigo repreender assim... eu sempre procuro conversar muito e sempre trazendo essa ótica, que a gente vive numa sociedade de transição, que muitas vezes eles vão ter que... é... saber pisar pra conhecer o terreno, pra depois, né, vê como é que eles vão é... se comportar, né? Até porque isso acontece também com outras pessoas, né?

A preocupação de E.7, dialoga com a fala de E.6 no que se refere aos cuidados que as/os estudantes devem ter em espaços públicos. É perceptível na fala das duas professoras um sentimento de responsabilidade em deixar essas/esses jovens atentos aos processos de uma sociedade em transição, mas que, estruturalmente, sempre foi marcada por muita violência e discriminação, o que favorece discursos de ódio às minorias. E esses discursos tantas se materializam em todo tipo de violência e privação de direitos. De acordo com E.5 e E.9, a relação é de respeito e aprendizado:

E.5 - Naturalidade total. Eu não tenho nenhum problema de relacionamento com... relação com meus alunos seja qual for a sua a... orientação sexual... eu tento equilibrar. É... é... equalizar esse contato e essa comunicação da melhor forma, porque eu acho que a gente respeitar as diferenças, principalmente, né?

E.9 - É... você lendo eu lembrando dos alunos, nesse caso. É... é... exatamente dentro daquilo que eu falei, né, é... eles não têm o apoio em casa, né? A princípio, né? Ele não tem o apoio em casa. E exatamente, junto com os colegas, aí muitas vezes na sala de aula, eles se sentem à vontade de aflorar aquela situação né? Aquela, aquela necessidade de se... de se mostrar. Certo? É... então faz parte do processo, tá? De... assumir a... no caso a homossexualidade. E... e... como é que eu faço? Eu a princípio, né, eu trabalho a sala, a questão de não ter o preconceito, de de compreender, né, e aceitar as diferenças, tá? E vou trabalhando. É... se houver necessidade ou chamo, né, a parte e converso com ele também, né? Deixando ele bem à vontade e na necessidade de, de propor a ajudá-lo, né, se ele quiser, claro também. E dele me ajudar, né?

A professora (E.5) procura olhar com naturalidade as diferenças em sua sala, buscando o equilíbrio e o respeito nas interações, o respeito às diferenças. Para o docente (E.9), estudantes como Arthur Miguel, muitas vezes não têm o apoio da família e encontram na escola, entre os colegas, o acolhimento que vai ao encontro de sua necessidade de assumir sua homossexualidade. O professor se mostra receptivo e preocupado em deixar essa impressão para o estudante colocando-se aberto ao diálogo, caso o jovem queira ou precise. Em outros momentos da entrevista, E.9 demonstra uma grande preocupação em apoiar estudantes que estão em conflitos com seus familiares em virtude de sua sexualidade.

Segundo a docente E.1 e o professor E.10, a questão se converte numa oportunidade para a escola rever suas práticas pedagógicas e de acolhimento:

E.1 - Certo. Com relação ao estudante é... eu... apesar de todo sofrimento, de todo preconceito, de todo o...murmurinho que isso faz, eu vejo de forma positiva. Por que... por que que eu e vejo de forma positiva? Porque...há...20 anos, quando eu comecei...antes...quando eu comecei dar aula, era impossível... um aluno pintar as unhas. Era impossível ele usar maquiagem ou ser... usava de trejeitos, né? Seus jeitos naturais, não seriam naturais, eles... se ele apesar de ter seus trejeitos, ele seria obrigado pela própria situação que ele vivia a se...comportar, movimentar, falar... como um macho (fala de forma enfática). Uso aqui a palavra macho, tá? Por falta de achar uma palavra melhor... Bem heterozão, macho assim. Apesar dele querer ter os seus trejeitos, as suas maneiras que seriam mais naturais para a sua natureza. A sua... a sua personalidade. E hoje quando a gente vê um, dois, dez, vinte fazendo isso, apesar de todo preconceito, apesar de, de muitas falas contrárias, apesar de... de... professor se sentir incomodado, apesar de colegas da mesma idade se sentirem incomodados, eu vejo positivamente, porque a postura dele, o comportamento dele, as maneiras dele traz (sic.) o discurso pra superfície que antes tava debaixo do tapete, varrido pra debaixo do tapete junto com o lixo tá sendo tirado de lá e tá trazendo aqui pra superfície. Tá nos obrigando a debater sobre isso. Então eu vejo de forma positiva apesar de toda dor que isso causa...

Na fala da docente E.1, percebe-se uma sensibilidade em relação aos enfrentamentos e as dores por que passam os corpos que se desviam dos padrões de gênero e sexualidade dentro da escola, entretanto ela enxerga de forma positiva a presença desses corpos no ambiente escolar, pois estas/estes estudantes trazem *“o discurso pra superfície que antes tava debaixo do tapete, varrido pra debaixo do tapete junto com o lixo tá sendo tirado de lá e tá trazendo aqui pra superfície. Tá nos obrigando a debater sobre isso.”* Ela defende que é a partir da presença cada vez mais frequente de estudantes transgredindo os padrões heteronormativos,

que se desestabilizam as normas de gênero e sexualidade, tornando esse debate inevitável. Outro momento que merece destaque nas afirmações de E.1 é a reflexão que ela traz a respeito da transição por que está passando a escola, que esta precisa rever seus discursos e as suas estratégias veladas de violências na tentativa de normalizar os comportamentos desviantes. Vale destacar que a docente (E.1) atua no núcleo juntamente com a coordenadora e professora (E.7) na coordenação do Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher da escola, orientando as/os estudantes na construção das redações para Prêmio Naíde Teodósio.

E.10 - Pronto. Vamos lá, né, primeiro como eu avalio, né, pra mim é como você mesmo disse a pouco, né, é algo que... recorrentemente vem... acontece na escola. Sempre tem, né, eu acho que seria uma oportunidade, pra escola repensar suas práticas, né? Principalmente as suas práticas de acolhimento, né? Acolhimento de diferentes...diferentes tipos de casos, né? Tanto relacionados à gênero como, por exemplo, as questões sociais, eu acho que a escola, acaba... se ela... negligencia isso, ela acaba perdendo uma oportunidade de modernizar, de trazer um debate pra toda a comunidade escolar, né? Eu acho que o professor tem que ver isso, porque muitas vezes a gente como professor, a gente tá muito bitolado, né, na questão conteudista. Muitas vezes o conteúdo aparece na sua frente, então é a oportunidade pra você trabalhar um tema que é diferenciado. Está já, graças a Deus, em alguns currículos... agora professor e a escola perde uma oportunidade muito de puxar esse debate pra si. E conversar com os estudantes. Com os próprios professores, né? Eu vejo como uma oportunidade.

Para o professor (E.10), a presença de estudantes que desestabilizam os padrões de gênero e sexualidade *“é uma oportunidade para a escola repensar suas práticas”*. Segundo ele, quando a escola negligencia as diferenças está perdendo a oportunidade de levar o debate para a comunidade escolar. Ele chama atenção ainda para a necessidade de professoras e professores afastarem-se do conteudismo para olhar o entorno: *“muitas vezes o conteúdo aparece na sua frente, então é a oportunidade pra você trabalhar um tema que é diferenciado.”* em seguida ele salienta que o debate deve também envolver os professores. Nesse sentido, é importante observar o que diz E.2:

E.2 - Olha, eu acho que tem mais conflito entre professor e aluno, né? Professor e estudante, do que entre os próprios estudantes. Eu acho que... essa gera- pelo menos assim tá? Oh, eu tô falando da realidade lá da escola, tá? Então a nossa escola, ela tem uma realidade de acolher, sabe? De ser contra a cultura do *bullying* e isso é algo que não fica só na teoria lá na escola, sabe? Isso é algo realmente que acontece na prática. Do aceitar o outro, do jeito que ele é... deixa... deixa... ‘fulano é assim’... ‘tá, deixa ele ser assim. Ele quer ser assim, deixa ele ser assim’. Então assim, eu acho que... alguns professores eu vejo mais assim a postura de alguns professores que não conseguem acolher, não conseguem aceitar, porque tem uma-uma cultura conservadora, né? Vem de uma família religiosa muito... é... digamos inflexível... E é onde eu percebo em alguns professores... e outros professores têm uma mente mais aberta. São mais acolhedores e eu... digamos que... é 20, 30%. É, uma minoria. Eu vejo uma minoria... assim com as mulheres, por exemplo, quantas mulheres têm, sete. Pronto dentro das mulheres eu acredito que uma ou duas, são as conservadoras...a maioria das mulheres, eu acho que é mais tranquilo com relação a isso e os homens, 50%, digamos.

A docente (E.2) sinaliza para uma incidência maior de conflito na relação professor-aluno do que entre as/os estudantes, pois as/os jovens são bem acolhedoras/acolhedores e que a cultura da escola propicia mais liberdade para as diferenças, hostilizando qualquer prática de *bullying*. Na percepção dela, o acolhimento por parte de alguns professores é regulado por padrões morais e religiosos, mesmo que estes representem uma minoria entre o grupo de professores. Há um destaque também sobre essa aparente resistência em acolher ser mais frequente entre os professores. A impressão esboçada pela professora reforça a defesa acerca da necessidade trazer a temática das sexualidades para a escola, mas não apenas para tratá-la com as/os estudantes, e sim, principalmente, com o corpo docente e com os demais funcionários da escola que lidam com as/os estudantes, uma vez que estas/estes, comumente, estão, em sua maioria, - ao menos na perspectivas do tempo de experiências vividas - menos impregnados pela cultura e mais abertos às desconstruções de padrões e costumes. Nessa mesma direção, merecem destaque as observações de E.11, que atua na escola como coordenador socioeducacional há três anos e tem sua formação em Ciências Sociais:

E.11 - Apesar de todos os retrocessos que a gente vive, mas é uma sociedade muito mais aberta, no sentido democrático, no sentido que tem mais liberdade. No sentido de eu poder sair e me mostrar dentro da minha existência e aí entender isso é super importante. Aí dentro da estrutura da escola, eu preciso ter tudo muito bem é... é... orquestrada, vou chamar assim que eu acho que dá um sentido mais de música, música é... é.. muito legal pra você tá trabalhando até essas questões de... de... de gênero, de sexualidade. Então é importante que você tenha junto aos professores primeiro um contrato didático com esses professores, parece... é um contrato didático profissional. Aquele que a gente pede que se faça em sala de aula? 'Professor, coloque pra seus estudantes, no primeiro dia...'.Então, você imagina que eu preciso entender melhor a sociedade, eu preciso fazer com que esse estudante entenda que eu tô entendendo as mudanças, e aí, realmente eu tenho que me ressignificar, como educador. E tudo isso, eu faço como formação de professores, as mesmas coisas, claro de modo mais amplo, mas é intenso e continuado, com os professores. E também pra que eles coloquem isso dentro de sala de aula. Paralelo a isso, eu tô chamando de paralelo ou simultâneo a tudo isso, professor precisa entender como funciona a estrutura social e que essa estrutura social ela é histórica, ela muda, né? E... e... querendo ou não, mesmo com seus valores rígidos, valores pessoais, morais... a gente precisa entender que o outro é diferente. E esse outro é um adolescente, é uma criança. Essa é primeira... talvez a primeira parte do processo dentro da escola. Você entendendo isso, você vai entender que você vai receber mundos diferentes e aí a gente caí naquela questão de... de... cada cabeça é um mundo. E são mundos extremamente diferentes. Professor tem que entender que não é mais padronizar os mundos, né? Que... que eu acho que é um processo... extremamente lento. Por isso que eu gosto de frisar sempre, que não é um processo de culpabilizar os professores, os docentes, não é isso. Agora eu entendo que tem que ter mais flexibilidade, tem que ser menos rígido, rígido no sentido tradicional do termo, né? Pra acabar com essa educação bancária, que eu sou o dono do conhecimento, por tudo que tá acontecendo na sociedade, certo? E simultâneo a tudo isso: contrato didático; formação de professores dentro da escola. Dentro da escola. Não se esperar só o estado fornecer um... uma formação fora da escola. Dentro da escola, com momentos de paradas... de entender.

De acordo com as percepções de E.11, um bom trabalho sobre as questões de gênero e sexualidades precisa acontecer de forma orquestrada na escola. Chama atenção para a importância de professoras e professores nesse processo, bem como do contrato didático estabelecido entre coordenação e docentes e entre docentes e estudantes. Outro aspecto importante na fala de E.11 é sobre a necessidade de ressignificação da prática educativa, entendendo que, apesar da construção social ou de valores rígidos que cada indivíduo possa ter, a escola recebe pessoas diferentes e, dentro dessa perspectiva, não se concebe mais uma educação voltada para a padronização dos mundos. E.11 faz questão de salientar que sua fala não é para culpabilizar os docentes, mas levá-los a refletir sobre a necessidade de ter mais flexibilidade no trato com essas questões. Para isso, ele organiza, sempre que possível, encontros periódicos - que ele chama de momento formativo - com as/os docentes para debater sobre questões sensíveis que envolvem as/os estudantes. Dessa forma, a iniciativa da coordenação é realizar esses encontros formativos dentro da escola sem aguardar uma formação externa.

A segunda afirmação de E.10 dialoga com alguns pontos da fala da docente (E.2) e com as ações desenvolvidas por E.11 pela defesa de um debate envolvendo toda a escola, não somente as/ os estudantes, mas também os professores. Nesse sentido, seria um processo de educação e autoeducação, de desconstrução e reconstrução.

A leitura do caso 01 também suscitou muitas falas acerca do comportamento dos docentes na lida com situações envolvendo a diferença sexual. Sobre essas impressões destacam-se as seguintes falas:

E.2 - Eu acho uma pena, né, porque... educador ele tá ali todo dia, tá em contato com novas gerações, a gente... ter que se adaptar as mudanças, né? Eu entendo que talvez seja difícil pessoas que já tem todo aquele... aquela bagagem, formada, né? Aquele... aquela forma de viver, de ver o mundo, né? Então quanto mais velho você vai ficando, talvez fique mais difícil você se abrir pra um novo e talvez aceitar as novas realidades. Talvez isso realmente seja muito difícil, sabe? Mas ao menos tempo é... pra quem é educador, é necessário. Então eu acho que hoje, um dos pré-requisitos pra ser educador é ter essa mente aberta, de saber que todo dia o mundo... tá mudando. As coisas tão mudando. E antigamente era homossexual, agora é bissexual, aí agora tem pansexual... e...Assim vai. E todo dia é uma novidade, então assim... a gente não pode fechar os olhos e dizer que não tem, que num existe, sabe?

A docente (E.2) lamenta posturas discriminatórias que percebe de alguns colegas e traz uma reflexão sobre a importância de educadoras e educadores repensarem suas práticas e a sua relação com o novo. Ela reconhece que pode parecer difícil para muitos aceitar novas realidades, mas salienta que essa flexibilidade é um pré-requisito para a condição de educador. Ao falar das possibilidades de vivenciar a sexualidade, chama a atenção o seguinte

destaque: “*E antigamente era homossexual, agora é bissexual, aí agora tem pansexual... e...Assim vai. E todo dia é uma novidade, então assim... a gente não pode fechar os olhos e dizer que não tem, que num existe, sabe?*” Quando a professora se refere ao homossexual, ela traz um dado temporal que aponta para a possibilidade de uma escola um pouco mais acostumada a lidar com a homossexualidade, a criação do binarismo homo-hétero, conforme aponta Miskolci (2017), entretanto há novas possibilidades de vivenciar a sexualidade e estas estão nos corpos com os quais convivemos em diferentes espaços, inclusive na escola.

A docente (E.3) traz um caso que vivenciou em outra escola, destacando que além de precisar lidar com a sensível situação do estudante e a turma, precisou lidar com posturas preconceituosas das/dos colegas. A professora salienta ainda que alguns professores precisam ter sensibilidade para perceber a melhor maneira de abordar o estudante sem prejudicá-lo:

E.3 - Eu já tive problema sério desse mesmo aluno, não nessa escola, desse mesmo aluno saí chorando da sala de aula. Por ninguém aceitar a forma que ele deseja ser . Então eu tive que trabalhar ele e tive que trabalhar a sala. Quando chegou a parte dos professores, foi um pouco complicado, porque eu me vi com todos esses aí que você colocou. Pessoas que me ajudavam na condução, daquele menino... naquela sala de aula. (...) É... alguns professores, tem que ter esse *feeling*, ter... sentir como a gente interferiria sem prejudicá-lo. E sim ... melhorá-lo. Porque... a gente vê quem tem... quem é um profissional de... além da sua disciplina, vê o aluno além do que ele quer mostrar. E perceber que o rendimento dele tem a ver com excesso de *bullying*, tem a ver com algum professor que não tá vendo com bons olhos o jeito dele, alguma coisa. E não é só *bullying* de aluno não, é *bullying* de direção, é *bullying* de alguns professores que tem uma mente muito fechada. E isso prejudica muito o crescimento educacional dele.

Na fala da professora (E.6), há uma percepção de que, na escola, há professores machistas, mas que também há um grupo na escola, no qual ela se inclui, bem atuante no sentido de sensibilizar as/os colegas de postura mais conservadora. Essa observação que traz E.6, fortalece a importância de um grupo de docentes num processo contínuo de formação + ação dentro e fora do ambiente escolar. Esse fluxo pode provocar novas vivências, desestabilizar certezas e promover desconstruções. A docente ressalta que na escola há um grupo bem heterogêneo e que a escola trabalha bem as temáticas trazendo-as sempre para o “eixo da discussão”:

E.6 - A gente tem professores é... machistas, mas a gente trabalha tão... tão forte nisso que as vezes eu acho que até intimida... num sei se isso é bom. Porque a gente... eu acho que a gente já sensibilizou muito boa parte do professorado, né? Que... que... entrou na escola então é... mais conservadora, né? É... eu que eu me coloco muito na linha de frente, né? Disso na escola, a gente tem um grupo bem... bem... bem atuante digamos assim, nós não somos a maioria a gente... a gente é bem espaçoso, né? A escola é fantástica, tem de tudo. Tem a galera evangélica ortodoxa, tem a galera evangélica é... reprimida. Tem gente doida pra entrar naquela, dessa doidice... mas fica ali, né, agarrada em nome de Jesus e...Tem a galera machista, tem a galera que respeita... mas escola trabalha bem... toda vez que tem um problema desse, a gente chega junto, né, assim... que não é um problema, é uma questão e a escola é isso

mesmo. Num é um lugar de gente morta não, morto tá no cemitério. Lugar... escola é lugar de gente viva e que as questões são precisam ser trazidas pra o eixo da discussão e muitas discussões.

E.1 -Aí eu me sinto mais incomodada. Eu me sinto mais incomodada, muito mais incomodada. Muito mais incomodada. (...) É... eu vê alguns adultos, professores e com certeza igual a mim, passaram por várias situações onde se via meninos assim, um ano, dois anos, dez anos, assim e ainda não entenderam que isso é uma realidade. E que eu, meu jeito de pensar, o meu jeito de ser não pode determinar a regra que o outro vai viver e ele faz as escolhas da vida dele, eu faço a minha. E só porque eu não concordo com as escolhas dele, aí eu venho com jargões, eu venho com expressões, né? Com palavras, com olhares de preconceito. Provocando a dor num adolescente que tá se formando. Por que aquele menino, alvo desse, dessa conduta, ele sente isso... ele percebe. Pode não ser verbalizado pra ele, mas ele sente. Ele percebe quem o olha com respeito e quem o olha com desdém. E aí... E aí isso me incomoda. Isso aí me incomoda. (...) É... em vê pessoas que estão ali pra defender, mas estão tratando com preconceito. Estão tratando com, com valores que não cabe a ele atribuir pra ele. O que interessa a ele é que ele é aluno dele, ele tem que olhar como aluno e como aluna. (...) Isso aí me incomoda. Me incomoda e tem sido uma luta constante. E me incomoda mais ainda, por que eu espero que isso venha de quem? De um homem. Espero que venha de um homem, mas me incomoda mais ainda quando vem de uma mulher. Eu fico muito, muito, muito triste. E... e... e se vier de uma mulher que você respeita, que você admira, que você gosta? Aí você fica muito mais... sofrida. (...) É minha responsabilidade... Apurar o olhar através da pele, num sabe? Olhar pra dentro do pessoa, mais que pra superfície da pessoa... Que eu devo essa minha capacidade de olhar pra dentro e não pra superfície, eu devo aquela fala numa época que eu nem sabia direito o que era isso. Que eu vi aquela pessoa falando, eu tive ali... sei lá, meu... meu anjo... e meu anjo, meu anjo da guarda deve ter dito: 'olha pra dentro, olha pra dentro'. E eu olhei e nunca mais desviei o olhar... nunca mais desviei o olhar. Olhar pra essência da pessoa, entendeu?

As palavras da professora (E.1) caracterizam uma docente bastante comprometida com a temática, não apenas de forma teórica, mas na defesa cotidiana dos direitos no universo da escola. Chama atenção o seu incômodo e a sua inquietação no que se refere à postura de algumas/alguns colegas no trato com as/os estudantes que escapam aos padrões de gênero e sexualidade. Segundo E.1, a experiência que a tocou de forma significativa sobre o tema, foi um momento de depoimento que vivenciou em outra escola em que ela pôde ouvir e se deter sobre os conflitos de uma estudante trans . E foi essa experiência, que a fez olhar para a pessoa, para além dos estereótipos construídos socialmente, pois ela conseguiu: *“Apurar o olhar através da pele, num sabe? Olhar pra dentro do pessoa, mais que pra superfície da pessoa... Que eu devo essa minha capacidade de olhar pra dentro e não pra superfície, eu devo aquela fala numa época que eu nem sabia direito o que era isso.*

Essa experiência que teve E.1 revela o quanto é importante trazer o debate sobre as sexualidades permeado pelas vivências em diferentes momentos reais dentro da escola, não apenas pelo viés da diversidade em que aprendemos a conviver com tolerância, esse diálogo precisa ser ampliado pensando numa convivência pautada no respeito, em que o Outro seja

percebido e respeitado em suas especificidades. Sobre isso vale destacar as contribuições de Miskolci (2017) quando salienta a necessidade de superar a perspectiva de tolerância, e começar a incorporar a diferença, reconhecendo o Outro como parte de um de nós. Na mesma direção do que defende Miskolci, convém ressaltar o que defende Bento (2011) sobre diferença e diversidade no ambiente escolar quando comenta sobre intensa influência que tem os valores hegemônicos para a construção de uma suposta igualdade natural que produz violências materializadas em ações ou discursos – homofobia - ao tentar regular os comportamentos em favor da organização das relações sociais. A autora acentua ainda que o exercício deve ir além do saber conviver, mas considerar que “a humanidade se estrutura pela diferença” e, nessa perspectiva, estranho mesmo é ser igual.

E.7 - E acho que inicialmente, mediante essa sala de professores que foi apresentada aí, né? A gente escutar o professor, independente se a opinião dele é favorável ou não, mas a gente trazer pra essa mediação, aqueles que tem um olhar muito mais sensível. Aqueles que vão saber fazer essa mediação, né? Até porque eu acho que depois dessas vivências a gente consegue ir contaminando os outros.

Para a professora (E.7), é necessário ouvir os docentes independente de suas opiniões, chamando sempre aquelas/aqueles docentes mais sensíveis ao tema para mediar o diálogo. Para a professora coordenadora do Núcleo, essas vivências vão afetando os outros e trazendo novas perspectivas de convivência.

Na perspectiva de E.11, é importante se posicionar sobre atitudes preconceituosas e pejorativas:

E.11 - Como... como colocou aí no estudo de caso, né? No... no texto que você trouxe, que é uma questão de dizer assim: ‘ah, o jeito afeminado’. Eu escutei diversas vezes, até conversar... até impor. E aí eu digo, impor no sentido mais coercitivo da educação, sabe? Impor aos professores, um... um veto até, na questão das falas. Porque muitas vezes você ouve assim: ‘ah fica aquele viadinho perturbando na sala’, na sala. Sabe? São termos extremamente pejorativos, a gente sabe: ‘não, é porque ele tem um jeito de mulher. E ele num é mulher’. Então, vamos sentar professor, conversar... Bem. É... de... de... eu acho que há muito diálogo e há uma aceitação... mas... pela fala dos professores, mas existe, logicamente, é... esse... como é que... você acabou de... de trazer, né? Na sua fala que existem esses momentos de mais descontração e que saem essas... essas observações. Mas de maneira geral, a gente consegue eliminar é... diminuir bastante e o termo como você usou mais progressista, nesse sentido... é... é o que vem acontecendo com mais frequência, do recorte de... que eu posso fazer, da minha participação. Observação participativa.

De acordo com E.11, naquele espaço das conversas soltas e livres, nos bastidores, há uma gama de comentários preconceituosos e pejorativos que podem e devem ser colocados em debate, para minimizar ocorrências de manifestações homofóbicas. Segundo E.11, esse trabalho vem dando certo e a perspectiva progressista tem sido mais frequente na escola.

As falas das/dos docentes sobre seus pares, chama atenção para uma necessidade de rever o processo de construção cultural que educa para um conjunto de padrões

heteronormativos, ao mesmo tempo em que defendem a abordagem da temática da diversidade na escola. Esse processo de construção social, que Gayle Rubin (2011) chamou de sistema sexo-gênero, regula as vivências e as percepções das pessoas sobre a sexualidade:

O sexo é o sexo, mas o que conta como sexo é algo culturalmente definido e adquirido. Toda sociedade também tem um sistema sexo-gênero – um conjunto de disposições pelas quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de uma maneira convencional, por mais bizarras que sejam as convenções (RUBIN, 2011, p.17).

Trata-se de uma influência tão sutil que desde cedo vai enredando os indivíduos num universo de padrões culturalmente e socialmente construídos a que as pessoas são submetidas enquanto se constituem sujeitos:

O domínio do sexo, do gênero e da procriação humanos tem sido há milênios submetido e transformado por um conjunto incessante de atividades sociais. O sexo, tal como conhecemos – a identidade de gênero, o desejo e as fantasias sexuais, as concepções de infância – é em si um produto social (RUBIN, 2011, p.18).

Romper ou desconstruir essa edificação tão rígida do sistema sexo-gênero passa, inicialmente, por identificar que gênero e sexualidade não são determinados biologicamente, mas construídos e validados cultural e socialmente.

Quando questionadas/questionados sobre como lidam com um jovem na situação de Arthur Miguel, vítima de bullying homofóbico, se acham importante a intervenção da escola e como veem uma boa proposta de mediação, as/os docentes apresentaram, em sua maioria, a necessidade de uma intervenção, sendo esta desde uma conversa com o estudante até uma abordagem mais ampla envolvendo a coordenação, gestão, estudantes, bem com explorar o tema por meio de projetos.

E.3 É muito importante. É... alguns professores, tem que ter esse *feeling*, como já falei, ter... sentir como a gente interferia em... sem prejudicá-lo. E sim o... melhorá-lo. Tá baixando de rendimento? Opa, vamos conversar, chama ele aqui. No PD, a gente tem alunos assim, tanto do lado feminino como o lado masculino. E... eu noto que o lado masculino é mais fácil você... ele pede ajuda. O lado (ruído) não é fácil pedir ajuda. Se retraí mais. Tem pouco espaço... O ano passado tinha uma aluna que não queria ser chamada de jeito nenhum o nome de batismo dela, só que no estado, a gente tem uma regra: a gente chama a pessoa se tiver a razão social. Mas se não tiver, infelizmente, a gente tem que chamar do... o que tá na... na lista.

A gente tem um caso que trata do nome social, é o terceiro caso.

E3: Ah tá bom... tá bom.

De acordo com a docente E.3, é muito importante intervir procurando perceber a melhor maneira de interferir sem prejudicar as/os estudantes. E. 3 observa que há muitas/muitos estudantes com o perfil de Arthur Miguel e que os meninos têm mais facilidade de procurar ajuda ao contrário do que ocorre com as meninas. Na tentativa de explicar melhor

essa afirmação, E.3 sinaliza para uma situação referente a um estudante trans e a demanda de ser tratado por um nome social, a docente já adianta parte da questão que será tratada no caso 03. Quando avisada sobre a possibilidade de discutir melhor o assunto em outra narrativa, ela preferiu esperar para fazer o relato mais detalhado depois.

Para a professora (E.4), o lugar de professor permite que este consiga perceber as peculiaridades e a condição das/dos estudantes no momento da aula. Segundo ela, a partir dessa sensibilidade, é importante que a/o docente escolha um bom momento para conversar com a/o jovem, colocando à disposição para ouvir e ajudar em qualquer dificuldade. A professora escolhe então uma intervenção individual, tratando cada caso, em seguida ressalta que não permite que nenhuma aluna ou nenhum aluno cometa bullying com o outro:

E.4 - Olhe (breve silêncio) é... quando o professor quando ele tá ali na frente ele... ele... a gente tem uma, uma visão geral da turma, pelo menos eu tenho 30 anos de sala de aula. Tá certo? E... a gente consegue observar quando o aluno está disperso, quando ele num tá concentrado. Quando ele tá com algum problema, basta uma olhar... basta ele mudar a forma de agir, né? E... é importante que o professor se aproxime, não durante a aula, claro. Que você não vai chamar atenção, conversar com o aluno durante uma aula, mas chamar... depois da aula, em algum momento pra conversar. Pra tentar é... é... interagir com o aluno pra saber o que que... o que... como professor poder auxiliar pra... naquela situação que ele deve tá passando ali alguma dificuldade, né?

Então a intervenção se dá de forma individual...

Exatamente. E outra, eu jamais em sala de aula minha, eu permito que nenhum aluno, cometa bullying com outro aluno.

Acerca do que falou E.4, vale refletir sobre as seguintes questões: Todos os professores têm a mesma sensibilidade e disposição para tratar casos de *bullying* em decorrência da diferença sexual? Se na escola houver um caso desse, a intervenção individual com a vítima vai impedir e sensibilizar a comunidade escolar sobre a prática de *bullying*? No caso do *bullying* homofóbico, o espaço de intimidação é apenas a sala de aula? É possível fazer uma abordagem, mesmo que seja em sala de aula, que reverbere no comportamento dos que praticam o *bullying* em os espaços da escola?

Para o docente (E.8), esse é um caso bastante comum na escola e que a posição da equipe é conversar com o aluno individualmente e posteriormente com a turma. De acordo com E.8, geralmente essas questões se resolvem na própria sala de aula sem maiores intervenções:

E.8 – Com certeza, nesse caso... não, eu tô dizendo que isso aí a gente vivencia... é... lá, lá na escola, a gente vivencia muito isso, sabe? Vivencia muito. Às vezes a gente sente que o aluno tá retraído, o aluno tá, a gente chamava pra conversar... a gente conversa junto com a turma, com o grande grupo... e geralmente a gente consegue conciliar e... resolver essas questões em sala de aula. Fica muito difícil nesses casos,

sabe, é muito raro lá a gente chamar intervenção através de pai, de mãe. Não, geralmente a gente resolve dentro da escola mesmo numa boa.

De acordo com a fala do docente (E.9), há a necessidade de uma intervenção, mas esta não deve acontecer dentro da sala de aula, a intervenção começa com uma conversa individual em ambiente diferente da turma/sala para saber como pode ajudar no rendimento e no caso de não surtir efeito, comunicar à coordenação ou, sendo necessário, à família:

E.9 - Primeiro a... existe a necessidade sim da intervenção, agora não na turma, no geral. É chamar, entendeu? 'Olha eu quero conversar com você'. Né? Chamar a pessoa ou então no corredor, né, você vai conquistando a confiança da pessoa: 'oi amigo. Diga aí, né. E olhe, como é que a gente faz pra gente ter uma conversa?'. E você vai trabalhando isso, né e questão do rendimento. A questão (gagueja um pouco) do aprendizado. Aí caso não tiver... aí você ver que não tá surtindo efeito, aí comunicar a coordenação, né? Pra que a escola ajude também nesse processo, entendeu? Ou se, no último caso, a família, viu? Mas graças a Deus nos casos que aconteceu lá na escola não houve necessidade de... só esse processo da conversa, do trabalho...Caso não... não consiga mesmo aí eu acho que se faz necessário é... comunicar a coordenação da escola, né? Pra que aí a escola também o ajude, né, assim bem como também a família ajudar, né?

Sobre o que falou E.9, pode-se perceber uma preocupação do docente em não expor o estudante, entretanto perde-se a oportunidade de trazer o debate para que a turma reflita sobre essas questões ligadas às práticas de homofobia dentro da escola. Nas percepções trazidas por E. 3 E.4, E.8 e E.9, a primeira ação seria a conversa individual com o estudante. De acordo com E.4 e E.8, essa atitude costuma funcionar e não há necessidade de levar para a coordenação. Já na visão e E.9, se o estudante se mantiver retraído, é importante ampliar a intervenção. Nesse sentido, como tratar do aspecto emocional-cognitivo sem considerar a exclusão, as piadas, a negligência relatada na narrativa 01? Como desejar que o estudante melhore seu rendimento sem observar o que precisa ser transformado nas relações de convivência no ambiente escolar? A necessidade de intervenção seria pela queda de no rendimento do estudante ou o ele estaria sendo vítima de uma rotina de hostilidades e por isso está mais reativo e desestimulado? Nessa perspectiva, a intervenção necessária seria unicamente uma conversa com o estudante?

Para responder a essas questões é preciso observar e refletir sobre o papel que a escola tem assumido na lida com as diferentes identidades de gênero e sexualidade. É importante compreender que a escola figura como parte de uma estrutura muito maior e mais complexa de produção de corpos normais: *“Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontra nesse espaço terreno fértil de disseminação”* (BENTO, 2011, 556). E esse projeto social, essa fabricação de corpos normais, tantas vezes a pretexto de educar para a cidadania (melhor seria dizer para

normalização e acomodação aos padrões universais) subjuga as diferenças por meio de metanarrativas que, sutilmente, vão se estabelecendo apoiadas num ideal hegemônico de sujeito e não em sujeitos reais. Nessa perspectiva, segundo Silva (2011), manter essas metanarrativas é continuar excluindo outros saberes que a eles se opõem, findando por contribuir para o apagamento das identidades:

As metanarrativas educacionais têm servido frequentemente para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, à de outros grupos. As metanarrativas com frequência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que lhes opõem [...] as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando (SILVA, 2011, p.259).

Para as professoras E.1, E2 e E.7, é importante intervir individualmente, agregando aquelas/aqueles docentes mais sensíveis, a coordenação, além de ações de estímulo, estudo e empoderamento:

E1: Eu lido como eu lido com a Mari a, com o José, com o João, com a Tereza... do mesmo jeito, ele é um estudante, Eu não tenho um... um formato pra lidar com o menino hétero e com o menino homossexual, eu não tenho. Lido com os dois com o mesmo valor, com o mesmo peso. Agora qual o cuidado que eu tenho? O cuidado que eu tenho é que eu morro de medo que esses meninos que passam por esses processos sejam mais frágeis. A maioria não é, eles são bem são bem fortes. Precisam ser fortes, né? E aí eu acho que a vida até os deu essa... deu a eles essa força. O cuidado que eu tenho é quando eu vejo algumas confusões na cabeça dele em alguns exageros. Eles vêm passando por um processo de violência e de preconceito, chega uma hora que eles perdem um pouco a medida. E... enquanto ele... a... medida... esse perder um pouco a medida é até uma... uma defesa dele, pra ele... na, na na falta de experiência dele, dele se defender daquela agressão constante, né? Que não é o mesmo agressor, vários agressores... aquela agressão constante. Acontece uma vez, dez vezes, vinte vezes, vai ter uma hora que ele vai perder um pouco esse controle. Ele me preocupa, aí eu tenho um cuidado especial. Eu tenho um, um... um olhar pra esse detalhe. Quando eu percebo que alguém tá... tá... tá sofrendo muito isso e começa, um aluno que é sempre muito alegre, muito alegre, muito alegre e de repente ele começa a ficar triste, eu sei que ele está quase perdendo esse controle. Aí eu chego junto... aí eu: oi... eu num entro... numa conversa direta... eu num entro na conversa direta nunca, eu: 'olha, eu estou aqui, viu? Eu estou lhe vendo.' Aí passo, outra vez: 'ainda estou lhe vendo, viu? Se precisar...' Aí eu vou dizendo, aí daqui a pouco ele chega mesmo e começa a falar, aí eu: 'se equilibre, porque isso aí é só o começo.' Aí começo a conversar, aí vou dando textos pra ler... vou indicando fontes, pessoas que podem ajudar...

Para a professora (E.1) o seu trato com as/os estudantes – hétero ou homossexual - é igual, mas quando há esses aspectos de mudança de comportamento, ela reconhece o peso da agressão constante e logo se apresenta mostrando-se presente e disposta a ouvir e acolher. Nesse sentido, E.1 demonstra uma preocupação igual à de E.6 e E.7, já compartilhadas nessas análises: preparar essas/esses estudantes para um enfrentamento conflituoso que envolve estruturas de poder nesta sociedade em transição. Outro aspecto muito significativo dessa fala

são as ações que visam instrumentalizar os/os jovens nessa nova realidade: *Aí começo a conversar, aí vou dando textos pra ler... vou indicando fontes, pessoas que podem ajudar...*

E.7 - A forma de interpretar... é... de você olhar. O olhar. Quando eu digo o olhar, é aquele olhar da gente compreender o que o outro sente, o que o outro tem vontade, como o outro se sente bem. E eu acho que eles agregaram essa forma de olhar porque... muitas vezes a educação que a gente recebe, né, ela é pautada às vezes em certos estigmas e estereótipos, né? E foram essas vivências que fizeram é... eu ter um olhar diferente e eram as minhas perguntas, essas conversas que a gente tinha, que... eu me sentia à vontade pra perguntar e ele se sentiam também à vontade pra responder, né?

É importante intervir? Como?

A gente sabe que o caminho não é fácil. Mas eu acredito que seria assim, iria intermediar. Primeiramente eu acho que enquanto professor, eu sempre penso assim, eu primeiro faço esse contato na minha sala de aula. Eu tenho a minha gestão de sala de aula. Depois a gente vai externando pra coordenação, gestão, né? (...) Então assim, na minha vivência diante desse caso aí, a intervenção é importante porque o rendimento tá caindo, né? Isso a gente iria fazer com... independente do aluno que fosse, né? Mas que a gente escutasse o professor, né? Alguns a gente só escuta, num dá um *feedback*, mas que a gente agregue pra essa intervenção aqueles que tem um olhar mais sensível, né? Pra... pra essa vivência.

A professora E.7 relata que a melhor forma de lidar com essa situação é ampliando e humanizando o olhar, visto que a educação que se recebeu é pautada em estereótipos e estigmas e que foram as suas dúvidas, o diálogo com essas/ esses estudantes, as vivências junto a eles foi o que despertou o seu olhar e o ampliou em relação ao tema.

Na perspectiva de E.7, foi necessário apurar o olhar, um aprendizado que se deu nas vivências com as/ os estudantes, percebendo o quanto sua educação foi pautada em padrões e preconceitos. No que se refere aos estereótipos e estigmas citados pela docente, convém observar que, *“a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política (...) a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.”* (LOURO, 2000, p.5) Sendo assim, ao mesmo tempo em que se aprende, há forças regulatórias que distinguem e delimitam os corpos e a sexualidade como observa Butler (2010) numa visita ao “ideal regulatório” de Foucault, ela argumenta que a categoria sexo é normativa. Assim, essa força regulatória funciona como uma espécie de poder produtivo que demarca e diferencia os corpos que controla: são as normas regulatórias materializando o corpo e o sexo com reiterações da norma. Essa necessidade de reitação dos padrões ocorre por não ser possível fixar todos os corpos às normas existentes, sempre haverá aqueles que resistem aos padrões impostos, colocando em questão o poder hegemônico em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

E.2 - Olha, eu... eu tento ter assim, um relacionamento bom, sabe? Com com os estudantes. É... independente do... da orientação sexual...Pra mim é indiferente. Eu tô dando ali... eu tô lidando com gente, pra mim gente é gente. Não importa a... sabe... se

é... é... num importa assim pra mim a orientação, então quando eu vejo que tem um aluno que tem algum talento, que gosta de dançar, eu incentivo até. Eu acho que seria primordial a escola intervir. Eu acho que é papel da escola. Eu acho que não é algo que tem que passar batido. É algo que a escola, a coordenação junto com os professores, junto com a comunidade escolar, com os pais, todo mundo tem que tá envolvido nisso, aí pra combater esse tipo de atitude, porque a escola... é o lugar que precisa ter o respeito ao próximo, sabe? É... então eu não acho que é... só interessante, eu acho que é dever da escola. Eu acho que é obrigação da escola, da coordenação intervir sim. Se acontecer algum caso de preconceito, de *bullying*, de mau trato, seja lá o que for, esse caso ele tem que ser é... visto, ele tem que ser olhado... e ele tem que ser sim é... é... tem que ser dada a devida importância. Porque a escola é o lugar, é um lugar de convivência, né?

A professora (E.2) lida bem com estudantes com as/os estudantes, independentemente de sua orientação sexual e que chega até a incentivar aqueles estudantes que têm alguma facilidade com performances artísticas. Na sua opinião, é obrigação e papel da escola intervir nas situações de bullying homofóbico, pois escola é lugar de convivência. Nota-se na fala da docente uma postura de mais abertura incentivando as / os estudantes com um perfil mais artístico, bem como uma disposição em cobrar da gestão, na figura do coordenador, que aja em casos de bullying homofóbico, evitando as negligências, tão comuns nas instituições de ensino país afora.

Para as professoras E.5 e E.6, é necessária uma intervenção feita a partir de ações coletivas e alinhadas para toda a escola. De acordo com E.5, essa situação não pode passar despercebida e deve haver um envolvimento coletivo no sentido de avaliar e tratar a questão. Nesse sentido ela propõe um trabalho de sensibilização com palestras e outras ações planejadas pela equipe que faz a escola.

E.5 - Eu acho que é importante a gente despertar pra isso. A gente... não pode passar despercebido. É bom a gente ter uma orientação, conversar com a coordenadora, fazer uma reunião com o diretor. Chamar os responsáveis, a família pra saber o que que tá acontecendo, se tem alguma coisa errada. Um trabalho com palestras... pra ele se sentir mais cômodo, né?

Então na sua proposta a mediação seria essa um conjunto de ações...

Sim... acho que toda é... eu acho que todo trabalho nosso tem que ser em equipe. É um trabalho colaborativo. Nós somos uma... é fazemos parte, como se fosse dizer, de uma cooperatividade, né?

A fala da professora E.6 apresenta a posição da escola em qualquer caso de bullying, salientando que a equipe da escola trata caso a caso. Ela cita uma situação de racismo que ocorreu na escola e insinua que, num caso de racismo ou de homofobia, o grupo vai aprendendo a lidar com a situação a cada caso. Ela destaca ainda que bullying, assim que identificado, já deixa todos em alerta:

E.6 - Na verdade, cada caso é um caso, né? Dependendo da situação... A gente teve problema de racismo, que também assim, desse racismo louco. De você dizer: 'não porque você é negrinho... num sei que... num sei que'. Sabe? De ir pro racismo, pra

uma homofobia, né? Então assim cada coisa é um coisa e a gente vai aprendendo como lidar. Bullying não tem espaço, então aconteceu a gente já antena todo mundo...

As percepções de E.5 e E.6 sinalizam para ações coletivas que convidam a escola a rever suas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que se aprende a lidar com as diferenças em suas especificidades. Nessa mesma direção, surge a proposição de E.10 de que, a partir do caso apresentado, a iniciativa seria trazer o debate para a sala de aula, propor o trabalho por meio de um projeto e colocar as/os estudantes para pesquisar, fazendo a temática emergir:

E.10 - Veja só, pegaria... eu pegaria esse caso aí, especificamente, e tentaria trazer o debate pra sala de aula, que fosse o caso, dava até pra montar projeto. Eu colocaria os meninos pra pesquisar, se envolver mais sobre o debate que... nem todo mundo domina. Fazer ele estudar, trazer à tona o tema...

Iniciativa semelhante também é proposta pelo coordenador E.11 sempre dando prioridade ao diálogo:

E.11 - Mesmo quando professor, eu faço questão de tá presente e... hoje ainda. Ou seja, eu faço palestras com os estudantes. Como eu disse pra você, na formação, na reunião com os estudantes, que acontece semanalmente, com os presidentes de turma. E eu acabo fazendo uma aula, né, dentro dos aspectos sociológicos, né? Antropológicos. E aí dentro desse processo o... o primeiro momento, como professor, que eu sempre fiz e eu... e eu entendi dessa forma é conversar com o estudante. Eu confesso a você que... até pela minha, minha abertura, a esse processo todo desde o início, né? eu... eu nunca tive problemas com... com estudantes que fossem é... homossexuais. Ou... ou as meninas lésbicas, sabe? Eu nunca tive problemas, pelo menos até hoje, no processo de... de docência, de coordenação, não tive problemas. Tive mais de... de... de mil processos de outros professores pra trabalhar isso. Por isso que eu entendo muito, quanto mais você se aperfeiçoa, quando mais você cria esse processo de... de diálogo mesmo, sabe? É... você... você diminui e você consegue, parece o estudante olha pra você e dissolve. Pô, ali eu tenho um aliado, por causa do diálogo que a gente trava. Entende?

Segundo E.11, como professor, ele estabelece o diálogo individual com as/os estudantes sem abrir mão de um momento com estas e estes, por meio de representantes cada turma, com vistas a estabelecer um diálogo aberto, bem como colocar-se aberto a esse diálogo em diferentes momentos dissolve impasses e faz com que a/o estudante o enxergue como aliado e digno da sua confiança.

Mas essa confiança - que se constrói por meio do diálogo - só se mantém se a escola e sua equipe pedagógica aprender a lidar com essa nova geração de sujeitos de identidade híbrida, fluida, pós-moderna, precisa aprender a lidar com essas demandas e para isso precisará abalar algumas certezas. Para isso ela precisa começar a se desvincular das posições centradas e universais, as quais não dão conta dos sujeitos reais:

A posição central é considerada a posição não problemática a todas as outras posições e as outras posições de sujeito estão de algum modo ligadas - e subordinadas a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou,

se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade (LOURO, 2013, p.46).

É necessário tem um novo olhar para as/os estudantes que fogem à performance esperada para seu gênero, elas/eles não podem mais se configurar como pessoas excessivas e que precisam ser educadas para não causar instabilidade e perturbar a ordem de funcionamentos e procedimentos escolares, mais uma vez pautada na falsa ideia de universalidade que não contempla as subjetividades e as suas peculiaridades. É necessário educar sim o olhar e não o corpo em sua especificidade.

3.2. CASO 2: Namorar nos intervalos: antes podia, agora está mudando? A escola e a sua interpelação sobre as sexualidades

O caso 02 aborda questões ligadas às expressões de afeto no ambiente escolar. A partir dessa narrativa pretendeu-se perceber como as/os docentes lidam com as/os jovens quando estes demonstram seus afetos e desejos no universo da escola.

Caso 02

Numa determinada escola da rede estadual de Pernambuco, localizada em Recife, há seis turmas de Ensino Médio em horário integral. Essas seis turmas se dividem em duas turmas de cada série do Ensino Médio. Durante os intervalos, é comum que muitos casais formados por estudantes andem de mãos dadas e troquem afetos. Casais como Júlia e Matheus, Marta e Luiz, Pedro e Antônio, Michele e Clara, Romero e Angela. Nos últimos meses, os casais formados por estudantes homossexuais, como Pedro e Antônio, e Michele e Clara, começaram a ocupar esses espaços também, coisa que não acontecia até o ano anterior. Surgiram então muitas queixas da comunidade escolar, afirmando que a escola não era espaço para namoros, mesmo que esses só acontecessem nos horários dos intervalos. Professores, apoio pedagógico e direção da escola têm que tomar uma decisão e determinar se os estudantes podem ou não namorar nos intervalos. Uma parte dos presentes na reunião afirma que isso deve acabar imediatamente. Outra parte diz que os estudantes podem ter alguma liberdade desde que isso não passe dos limites; há os que dizem ainda que essa conversa só está acontecendo porque os estudantes homossexuais resolveram expressar mais explicitamente seus afetos como fazem os casais heterossexuais. Uma terceira parte argumenta que tentar proibir os estudantes de namorarem no intervalo (independente da orientação sexual) é um recurso que não vai funcionar, pois eles vão dar um jeito de continuar, e a direção da escola vai acabar perdendo autoridade por dar uma ordem que não vai ser cumprida.

Quando questionadas (os) sobre o que pensam sobre as trocas de afetos e carícias no ambiente escolar e se há alguma diferença ou desconforto quando os afetos e carícias vêm de casais homoafetivos, as/os docentes, em sua maioria, reconheceram a necessidade se estabelecer limites para as carícias no ambiente escolar. Uma parte das/dos docentes argumentou que a escola não é um espaço para namoros – de casais heterossexuais ou homoafetivo; uma outra parte considera que não se deve proibir, mas que é importante

estabelecer limites, uma terceira acredita que com o diálogo os limites vão se construindo, há ainda algumas/alguns docentes que defendem um diálogo mais aberto com mais espaço para a expressão das/dos jovens.

De acordo com E.1, deve haver uma vigilância em relação aos namoros na escola, independente se tratar de um casal heterossexual ou homoafetivo:

E.1 - Olhe... é... lá na escola, acontece isso aí, viu? E... mas é... há uma proibição de namoros dentro da escola, mas a proibição que existe lá dentro da escola, não é para casais homossexuais ou heterossexuais, é pra qualquer um. Sempre foi assim, certo? (...)A gente percebe que as meninas... os- os casais heterossexuais... eles andam de mãos dadas, se abraçam e se beijam pela escola. E os que são homossexuais, e tem mais meninas homossexuais do que meninos, por incrível que pareça, né? O que revela uma outra realidade, né? Uma outra situação que... de liberdade também que antes era os meninos se mostravam mais, as meninas menos. Agora tão tudo se mostrando igualmente. Eu vejo positivamente isso. Os casais que são homossexuais eles se escondem um pouco para se acariciarem, namorarem...Mas aí é coisa deles, aqui e acolá aparece um casal homossexuais que anda pela escola de mão dada, mas veja... a postura de todos os professores, aí eu acho bem legal... a postura da escola é que não é para namorar. Ninguém. Então é uma regra para todos e sempre foi assim. (...) É uma regra que tem, por que... e o interessante é que essa regra, ela nasceu dentro da escola, por causa dos casais heterossexuais. Porque lá na escola acontecia muito problema de gravidez. Se tão andando de mãos dadas e dão um beijinho... normal pra mim, tanto pra homossexual como heterossexual, normal. Agora se eu vejo uma (risos), desculpa a palavra, mafanhamento, tá? Mas se eu vejo um mafanhamento que passa de um tipo de carícia que pode ser feito em público e ser feito na minha frente, se for feito pelo hétero ou por um homossexual, é constrangedor do mesmo jeito pra mim.

De acordo com a docente (E.1), há uma regra para evitar namoros na escola e essa preocupação se deu em virtude dos casais heterossexuais, para minimizar casos de gravidez. A professora fez um destaque para a incidência de mais casais homossexuais do sexo feminino - o que ela acha positivo - e que estes geralmente são mais reservados em suas carícias. Segundo E.1, não há problemas em andar de mãos dadas, dar beijinhos, mas uma carícia mais acalorada - que ela chamou de “mafanhamento” – independentemente de o casal ser hétero ou homo, causa constrangimento.

Essa sensação de constrangimento, esteve presente na fala da maioria das/dos docentes e revela o quanto a sexualidade é vista como um assunto que só é tratado na emergência dos fatos, de forma reativa e desconfortável. Os PCNs consideram que a sexualidade “invade a escola por meio do comportamento dos alunos” sendo impossível estabelecer uma fronteira em que - ao entrar na escola - as/os estudantes dispam-se da sexualidade como se esta fosse uma peça de roupa. Dessa forma, convém à escola, dialogar com as/os jovens sobre a temática de forma ampla indo além inclusive do que nos traz esse documento, pois segundo Auad (1999), os PCNs trazem a sexualidade numa perspectiva de dominância para a

heterossexualidade. É importante que, ao tratar a sexualidade, a escola se empenhe em trazer o assunto e as ações com uma postura de equidade.

Para a professora E.3 é importante revisitar as regras preexistentes no Estatuto da Escola:

E.3 - Aí a gente vai entrar... nas... como é nome que se chama, meu Deus? No estatuto cada escola, né, tem seu estatuto. E o estatuto das escolas estaduais tem essa regrinha básica, eu digo isso porque eu já ajudei os grêmios estudantis... é como formar... As regras. E... eles querem proibir isso. No ano passado tiveram essa conversinha no PD. Aí eu disse: ‘gente, vocês têm que fazer as regras, mas diante das que estão preestabelecidas.

Então é regra. É dentro do estatuto, a gente tem que obedecê-lo, a gente não pode... é... questionar se já está lá, que veio antes de você. O que que a gente pode fazer com isso? Fechar os olhos? Não. É... o grêmio ou o grupo estudantil entrar em acordo com a gestão. Sabendo dessas regras. Por quê? Porque vai entrar aí respeito do outro aluno que não é habituado com esse tipo de afeto, de carinho.

Há algum desconforto na lida com casais homoafetivos?

Não. Pra mim eu não vejo a diferença não. Eu vou tratar Mateus e Clara do mesmo jeito que trato João com Anderson, por exemplo. Digamos assim...

De acordo com a professora E.3, as regras precisam ser discutidas a partir do Estatuto das escolas estaduais e das regras já estabelecidas neste documento. No momento em que menciona o Estatuto, a docente manifesta a percepção de que as regras do documento não podem ser questionadas porque vieram antes das/dos estudantes. Em seguida ela fala em estabelecer um acordo entre grêmio estudantil e gestão acerca dessas regras, levando em consideração as/os estudantes que não namoram ou não habituados a “*esse tipo de afeto, de carinho*”. No que se refere ao trato com os casais homoafetivos, a professora disse não diferenciar: “*Eu vou tratar Mateus e Clara do mesmo jeito que trato João com Anderson, por exemplo.*”

Numa postura mais serena, a docente E.2 defende que a escola precisa fixar os limites

E.2 - Então, eu sou muito tranquila com relação a isso, sabe? Eu acho que... é assim, eu particularmente não me incomodo, inclusive eu já peguei assim, duas meninas... sabe, eu acho que eu nunca peguei menino, não. É... heterossexuais já... né normal isso aí e já peguei também... meninas, né, no corredor e tal. Pra mim assim super normal, num... num... realmente não... não me incomoda. O que eu acho assim é que a escola realmente tem que fixar isso, se pode, se num pode. O que pode, o que não pode. Com o próprio texto traz, eles sempre dão um jeito, né?

A docente (E.2) lida com tranquilidade com relação a essa questão, sem demonstrar desconforto ao encontrar com estudantes – homo ou hétero - trocando afetos/carícias. Entretanto ela considera que a escola precisa ser clara e estabelecer o que pode ou não pode.

Na opinião da professora (E.4), proibir não resolve, fazendo menção ao período da Ditadura Militar e ao movimento de contestação encabeçado por Caetano Veloso e os Mutantes: É proibido proibir. No entanto salienta que é importante dialogar com os estudantes

para que sejam estabelecidos limites. A docente defende que o mesmo espaço é ocupado pelos que namoraram e pelos que não namoram e que, sendo um espaço coletivo, é necessário manter o respeito ao outro, não trocando carícias acaloradas nos corredores, independente de que orientação sexual tenham as/os estudantes:

E.4 - Veja. (breve silêncio) Eu acho que... proibir eu acho que num é... não resolve. Com certeza. A proibição, né... é proibido proibir, já dizia lá trás, né, no período da Ditadura Militar. Então, proibir não resolve. Mas esse assunto deve ser conversado com os próprios estudantes, porque eu acho que é interessante que haja limites, por quê? Porque assim como existe é... o aluno que é estudante... o estudantes eles têm... têm digamos, o direito de se... de de namorar. De se beijar no intervalo... os outros que não namoram, né? Que não são namorados entre si, né? Eles também têm o direito de estar no corredor, por exemplo...Então da mesma forma que o estudante, independente da orientação sexual dele, eles... eles... eles podem, com certeza podem trocar um beijo, um abraço... os outros que não namoram coleguinhas da escola, também tem direito de estar no corredor e não necessariamente estar vendo casais de namorados, né, nos intervalos se beijando e às vezes tá perto é... num é... mas Carícias acaloradas, né, digamos... Eu acho que no ambiente é... coletivo, a gente tem que ter respeito ao outro. Ao outro. Independente dele ser... ter orientação... da orientação sexual, se o namoro é hétero ou se... ou o namoro é homo, eu acho que existem ... é... carícias que não devem ser trocadas, né? Em corredor de escola.

A mesma reflexão sobre compreender a escola como um espaço coletivo em que se deve equilibrar as demonstrações de afeto é feita pela docente (E.5),

E.5 - Eu acho que a gente tem que saber dosar, sabe ? É... qualquer relação... eu acho que está (gagueja um pouco) explicitando, né, o seu afeto em...em grupo maior, eu acho que de... eu acho que é desnecessário. Eu acho que isso é mais íntimo do casal. Seja qual for. Mas claro tá junto... como aquele momento de intervalo conversando de mãos dadas, dando um... um beijo. Eu acho que... tendo controle nisso aí... tendo essa maturidade de não se expor tanto. Porque eu acho que assim... é... muitas vezes isso aí é visto com algo até de influenciar, de querer... ‘ah porque eu também, eu também quero ter um namoro. Quero namorar’. Porque começa a vir coisas assim, porque eu acho que num ambiente escolar, se a gente tem... todo um-um uma-uma uma... um sistema, né? Uma organização, uma dinâmica. E aí você vê nos intervalos que isso tá muito mais no pessoal do que no coletivo numa escola, aí já... aí já... eu acho que começa ficar um pouco mais é... in... mais íntimo. Acho que começa a sair um pouco da... do que é a proposta da escola. Então acho que é uma coisa que é mais íntima, eu acho que tem que ficar no lugar apropriado, sabe?

De acordo com E.5, é necessário saber dosar esses afetos, pois há algumas carícias mais íntimas e próprias do casal, tornam-se desnecessárias numa coletividade, ao contrário de um beijo ou andar de mãos dadas no intervalo. Para E.5, essas expressões mais íntimas podem influenciar outras / outros jovens. Ela destaca ainda que, na dinâmica de funcionamento de uma escola, tais expressões ultrapassam o pessoal e invadem o coletivo. Compartilhando uma percepção semelhante e com uma postura mais bem-humorada segue a fala de E.6:

E.6 - Eu já brinco logo... eu sou bem exagerada mesmo. Eu digo às vezes: ‘eita vai comer ou quer que embrulhe, né?’. Isso com os casais é... homossexuais ou heterossexuais, digamos assim, eu digo: ‘minha gente, se a gente... a gente diz na

escola, gente... num fica proibido beijar, mas a gente tá pedindo pelo amor de Deus, bom senso. Bom senso'(...) Questão da intimidade... que assim... nem a questão de ser mais íntimo, o senso de intimidade do que é meu e seu, não é, é nosso agora, né? E aí você também não respeita a individualidade do outro. Só não é legal é que você faz isso na escola e você coloca a escola como um ambiente em xeque. Certo? É... e acontece exatamente isso e quando chega para os homoafetivos aí... talvez os nossos valores mais conservadores, aí as pessoas começam a querer proibir, gente não é isso. Eu sinto desconforto em excesso dos dois casais, dos dois tipos. Eu me incomodo... na sala de aula com, por exemplo, a menina tá... aí... a pessoa não pode ficar sem assistir aula, ela... a pessoa envolve a outra dentro da sala e agarra... eu digo: 'minha gente', sabe... independente de ser hétero ou homo...

A docente (E.6) procura lidar com a questão com bom humor, mas sempre com muita presença utilizando um vocabulário mais próximo às/aos estudantes. A professora salienta ainda que os excessos colocam a escola em xeque com o comportamento excessivo; ela reconhece que quando estes excessos acontecem envolvendo casais homossexuais, aqueles valores conservadores camuflados vêm à tona e as pessoas pensam logo em proibir, mas destaca que o excesso é inconveniente independente de ser praticado por casais hétero ou homo.

Essa discussão sobre o que é íntimo e sobre o que é coletivo poderia ser permeada por um debate mais aberto em que as/os jovens pudessem apresentar dúvidas, explorar mais curiosidade que elas e eles trazem. Ao contrário disso, a escola enxerga a sexualidade comum um terreno que precisa estar sempre estável, em que, culturalmente, a escola se prepara para lidar com questões e respostas esperadas:

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. (BRITZMAN, 2010, p. 85)

No que se refere a transição entre reprimir e dialogar sobre os limites, destaque-se as falas dos docentes E.8 e E.10 - professores desta escola desde o seu início, em 2007:

E.8 - Assim que começou em 2007, a gente é... a gente inicialmente, era mais sabe... reprimia mais essa parte, mas de uns tempos pra cá, com a evolução, num é? Eu acho que... lá na escola mesmo tem casais de homossexuais, tanto menino como meninas, agora a gente procura orientar eles pra que num fiquem dentro de sala de aula mesmo, a gente procura... que eles se separem pra num tá se agarrar na sala de aula, pelos corredores, mas a gente não reprime. É... assim: 'você num tem', não. A gente procura orientar eles, eles sempre acatam... as determinações da escola. Tem muito lá na escola. Eu... hoje em dia... num tem como a gente evitar não, sabe? Evita não. Agora que... tudo tem limite, né? A gente coloca o limite pra eles e eles numa boa. Muitos até agradecem a gente. A gente também com relação a casais heterossexuais... o mesmo que vale para os heterossexuais, vale também pra os homossexuais, então um casal é... heterossexual a gente também, lá na escola a gente num permite que eles fiquem se agarrando, aos beijos não na escola, tem limite, né? E... e... e eu acho que tem que ser assim.

E.10 - Você foi professora do PD, foi? Você... num sei... eu num sei... em que você se baseou pra montar esses casos, mas que tá aí uma cópia fidedigna do PD, há uns cinco anos atrás...No início a gente tinha sempre essa concepção da gente é... colocar uma barreira ou outro tipo de coisa, por pensar que ela atrapalhava o processo de ensino-aprendizagem dos meninos. Só que... nós fomos revendo dentro da... dentro dos contextos e aí... percebemos que é importante estabelecer um diálogo com os meninos. Eu não tenho algum caso lá na escola, a gente vê, por exemplo, quando o namoro excede limites caso a caso. Quando a gente percebe que há esse entrave no processo de aprendizagem deles, a gente tenta chamar pra um diálogo. Né? Nunca, eu particularmente, nunca proibir, nunca proibir,(seja lá que características eles tenham, pra conversar com eles, explicar... tentar mediar) .

Para o docente (E.8), esse é um caso bastante comum na escola e que, atualmente, a posição da equipe é conversar com o aluno individualmente e posteriormente com a turma. De acordo com E.8, geralmente essas questões se resolvem na própria sala de aula sem maiores intervenções. Chama atenção na fala de E.8 a mudança de postura da escola no trato dessa questão por acreditarem que atrapalhavam o ensino-aprendizagem das meninas e meninos. Nessa mesma direção e confirmando essa mudança de posicionamento, observe-se as considerações de E.10. O docente argumenta a partir da identificação com a narrativa, salientando que o caso 02 remonta um cenário muito comum na escola há cinco anos e que , nestes casos, a escola costumava repreender para garantir mais concentração e melhores resultados para as/os estudantes. Mas a escola reviu sua posição e agora procura estabelecer o diálogo com os estudantes sempre que os limites são excedidos. Sobre esse excesso de limites praticados pelas/pelos estudantes, o professor E.9 argumenta:

E.9 - O que eu acho assim... o que não pode é o excesso. Na minha opinião. É o excesso. Assim namorar normal, mas assim... ali não deixa de ser um local é... escolar, Não sei se você tá me entendendo. O que eu não poderia, o que eu não vi... que assim eu num cheguei a presenciar nada, mas o que eu acho, talvez não fosse concordar era o excesso. Entendeu? Não exceder. Não só o homo como o hétero, como qualquer situação. Eu vou falar uma coisa, claro, de maneira nenhuma eu quero ser antiético, tá? Mas eu vejo o próprio colega. Porque quando o casal hétero se agarrando, se beijando de mão dada, é normal. Mas quando o meu colega ver um casal homo de mão dada ou... ou... (gagueja um pouco), aí reclama. Eu nunca consegui compreender, nem concordar com isso. E se não é pra namorar ou não namora ninguém ou namora qualquer pessoa que queira namorar. Só uma observação, né?

Para o professor (E.9), namorar é normal o que deve ser observado são os excessos, independente de ser um casal hétero ou homo. Entretanto, o docente afirma que percebe (sem querer ser antiético) que há por parte do corpo docente um incômodo maior quando se trata de casais homoafetivos, de acordo com E.9, a tolerância para um caso não é a mesma que se tem para o outro.

Essa preocupação em manter um certo controle sobre os excessos, apesar de ter se flexibilizado mais nos últimos tempos, também está pautado no controle e regulação dos corpos, exercendo sobre estes um controle aparentemente mínimo “uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 1987). Tal controle também tem seus fundamentos de uma educação sexual ainda permeada de normas, hesitações, medos, restrições e discursos de controle a pretexto de orientações para uma sexualidade saudável. Visão que traz uma influência de uma “pedagogia de produção da normalidade” originado no movimento higienista social, que via a “educação sexual” com uma maneira de “cuidar” da sexualidade, pois - de acordo com essa concepção - “a normalidade pode ser facilmente perturbada se deixada livre” (BRITZMAN, 2010, p. 95).

Para a professora (E.7), não adianta proibir namoro, pois a proibição aguça as/os adolescentes ainda mais. Ela reconhece que antes não pensava dessa forma e que confrontou no que se refere a que foi esse aspecto, mas que a prática foi fazendo ela perceber o quanto é importante trazer as/os adolescentes para perto e dialogar com eles. E.7 chama atenção para um processo comum a muitos docentes com o passar do tempo: esquecer-se jovem e que também namorou e desejou. A professora relata ainda que é muito comum às/aos jovens experimentarem suas sexualidades com o mesmo sexo e depois com o sexo oposto. Ela mostra-se sempre aberta ao diálogo mostrando que é importante vivenciar as relações (mãos dadas, troca de ideias, namorar, se conhecer), antes de partir para o sexo:

E.7 - Pronto, é... independente de quem esteja namorando, eu acho que é uma fase que isso vai acontecer e a gente precisa saber lidar com ela, né? É... eu sempre costumo dizer assim, que o proibido sempre aguça qualquer pessoa e quando é adolescente, quando é jovem mais ainda, né? Então bater de frente não adianta, né? Dizer que já bati de frente em outras vivências de escola? Já. Né? Eu estaria mentindo se não fosse assim. Mas é... ao longo desses anos, eu aprendi, né, que lidar com o jovem, né? É trazer ele pra perto da gente. E aí é só a gente lembrar de quando... quando a gente era jovem, né? Acho que quando eu comecei a fazer a... trazer esse pensamento, porque parece que quando a gente é professor, a gente fica mais velho, né? E fica ranzinza e... é... uma... o envelhecimento chega mais rápido. (...) Quando eu falo menino, eu tô falando no geral, né? Tá todo mundo muito aflorado, né? Ninguém aqui num lembra não, quando tinha idade, né? Aí só é você fazer essa reflexão. Na nossa época a gente era muito mais é... como é que eu posso dizer? É... muito mais limitado. A gente era muito mais vigiado, né? A gente tinha... eu... eu sou o exemplo de que eu estudei numa escola, em que menina não podia ficar junto de menino, na hora do intervalo, né? Então assim, daí você já tira a ideia de toda uma vivência, né? E quando eu trago isso pra hoje, eu digo assim: ‘cuidado nesse cheiro, esse cheiro tá demais’. Né? Aí... as vezes até brinco: ‘se for pra cheirar demais, deixar de prestar atenção na aula, então não vai valer de nada’. Né? Quando eles são da mesma sala, né? Mas assim... é algo que eu trouxe pra mim, num sei se é porque é... através dessas vivências e quando eu vejo que quanto mais a gente bate de frente é pior, que eu comecei a me moldar. Acho que a realidade foi essa, né? De saber que existe os casais. E essa é uma coisa que às vezes até eu fico curiosa, né? E pergunto a eles e converso que só. Porque as meninas namoram, aí daqui a pouco elas estão namorando com meninos, né? Tavam namorando, aí acaba o namoro e vai namorar com menino. E eu pergunto, né? Por que é a curiosidade de sentir, né, como é o mesmo sexo? Experimentar, né? É... e você que fica com a menina? Que já ficou com

o menino tem alguma diferença aí? Tu... não, eles não veem diferença, né? E aí a gente... a gente acaba... a gente que veio de uma geração, né? A gente acaba... 'não, professora, tem diferença nenhuma não', eu: 'é mesmo? Tá certo'. Então é... eles não têm essa distinção porque namorou com menina não vai namorar, não. Né? Então assim... aí eu sempre costumo dizer a eles assim: 'gente, eu sei que vocês não vão amadurecer da noite pro dia porque não existe esse carbureto aqui, né? Mas que vocês precisam estar de mãos dadas, bater papo é algo assim, que independente...', eu sempre converso muito com eles nas minhas aulas, né? Que hoje a geração em sim, parte logo pro sexo, né? E que às vezes essa conversa é tão importante. Então namorar na escola é bater um papo, é se conhecer, é trocar ideias, né? Então eu digo assim: 'não adianta proibir namoro'.

A fala de E.7 demonstra empatia e uma busca por tentar entender uma geração de jovens diferente da sua. Chama atenção a reflexão que fez sobre sua prática em outros tempos e preocupação em estar sempre se apropriando de novas leituras e se colocando em diálogo aberto com as/os jovens, deixando fluir a curiosidade das/dos estudantes e não deixando de demonstrar a sua própria. Esse movimento provocado pela professora E.7 remete novamente ao que sugere Britzman (2010) como trato da sexualidade na escola: uma sexualidade pautada em questões do cotidiano das/dos jovens em suas vivências com estímulo à curiosidade, sem a busca por uma resposta esperada/certa, mas abrindo espaço para que professora e estudantes se deparem com novos conhecimentos. Uma postura semelhante à de E.7 é também adotada por E.11, na posição de coordenador socioeducacional:

E.11 - As demonstrações de afetos elas são extremamente importantes. O que não pode e a gente colocou bem lá, Sandra, foi a questão da pegação. E eles mesmos trouxeram isso pra gente, sabe? Eu sei que Pedro namora Antônio, um casal homossexual, tanto quanto um casal hétero, né? Mauro namora Michele. O que não pode acontecer pegações bem, nas horas dos intervalos. Claro que vai acontecer essas demonstrações de afetos, o que não pode é pegação. E aí eles definiram o que era pegação. Pegação é você tá ali namorando, ele tá em pé, por exemplo, aí... esses são dados, fatos reais, que os estudantes colocam. Você tá ali em pé, a estudante pendurada no seu pescoço. Geralmente ele fala a estudante, né? Sendo é... casal hétero ou... ou gay. Aí isso pendurada no seu pescoço e ele virado pegando ou ela... virada pegando na bunda de quem tá pendurada no pescoço. Pronto. Eles chamaram isso de pegação. Por exemplo, beijo colado valendo, aquele beijo, aquele beijo de língua, na frente de todo mundo, aí eles chamaram também de pegação. Então dentro desse processo conversando com os estudantes, representante de turma. De novo a questão do diálogo, né, levar esse... essa questão pra eles: vocês podem demonstrar afeto? Pode. Sentadinho de mão dadas, sabe que é seu namorado, sua namorada. Você vai dá um selinho, sabe? Você vai dá um abraço apertado, com um selinho. O que não pode é essas demonstrações excessivas e aí... foi o acordo no qual a gente chegou.

De acordo com o que diz E.11, o caminho para sensibilizar as/os estudantes deve se dar por meio do diálogo constante em que estas/estes possam também apresentar propostas e rever seus comportamentos no que refere a carícias mais acaloradas frente aos espaços coletivos. Um aspecto relevante nas percepções de E.11 é o destaque que ele faz sobre a importância das demonstrações de afeto, o que indica um reconhecimento da condição

das/dos adolescentes entre as descobertas e vivências de afetividade ligadas à sexualidade. Tal reconhecimento abre espaço para uma interlocução com a realidade das/dos jovens e permite que estas/estes possam construir uma nova linguagem, mais próxima e mais atuante entre elas/eles e mais propícia ao consenso. Quando E.11 pontua que a palavra “pegação” veio das/dos estudantes, ele destaca que há uma aproximação de realidades em que as/os jovens se sentem compreendidos e dispostos a colaborar, por terem sido reconhecidos.

Ao serem questionadas (os) sobre que ações podem ser planejadas pelo corpo docente, apoio pedagógico e direção para lidar com essa questão, o grupo trouxe contribuições que variam de estabelecimento de normas, passando pelo constante diálogo e desenvolvimento de projetos com ações que lavassem as/os jovens a refletirem sobre a temática:

E.1 - Pronto. Esse caso dois, não percebo problema nos alunos...Não percebo. O que que tá acontecendo? Têm casais de namorados homossexuais, heterossexuais andando normalmente pela escola. Eu tô vendo que eles são normais. Essas crianças... aonde eu tô vendo problema aí? Nos profissionais. Os profissionais é que veem o... os relacionamentos heterossexuais como normais e só agiram a partir dos relacionamentos homossexuais, então as ações que tem que ser feita aí, na minha compreensão, é em cima dos profissionais. Esses profissionais... eu arisco dizer, possivelmente, esses profissionais não percebem nem que a ação deles tem preconceito. Quer proibir namoro dentro da escola, eu acho... eu, na minha compreensão, tem que proibir namorado dentro da sala, escola é pra estudar num é pra namorar, entendeu? Mas se vai proibir é pelo motivo certo, não porque é... é... é homossexual que tá se relacionando.

A docente (E.1) fez as observações e interpretações atendo-se à narrativa hipotética sem trazer o caso para sua escola, mas, em suas considerações, ela acha natural esse desejo de trocar afetos ou carícias por parte das/dos estudantes. Segundo E.1, as/os profissionais precisam refletir para não balizar suas ações pautadas por seus preconceitos. Se tiver que proibir namoro dentro da escola, esta proibição deve alcançar a todos os casais: homossexuais ou heterossexuais. As considerações de E.1 revelam que - para ela - o trato é igual, independente de as/os estudantes serem homoafetivos ou heterossexuais, entretanto faz questão de destacar, em suas duas falas, que há certo desconforto em relação às carícias, o que talvez leve ela e outras/outros docentes a falarem de forma mais enfática sobre os excessos cometidos pelos estudantes, e que estes devem ser proibidos. Ainda sobre o trato com os excessos e sobre a necessidade de comprimento dos limites estabelecidos, observe-se o que diz E.3:

E.3 - Mas o nos- é mais o nosso gestor alguns momentos disse: ‘não é não’. Também eu falo, se não é não dele, não meu também. Vocês têm que... aprender a respeitar o lado da gente. A gente num... você não querem o... eu... eu chego... falei com ele na... bem assim de frente, eu sempre gosto de falar bem francamente: ‘olha, se isso aqui é amarelo, jamais eu vou dizer, olhe... tal momento isso aqui vai se tornar azul, não vai ser amarelo, gente. Vai ser amarelo. A gente se tiver espaço, meio, de a gente ser um

amarelo meio mesclado pra azul. Beleza. Mas se não há brecha pra ser mesclado com azul, então é amarelo e acabou-se. Devido a tais regras que aqui tá. Se não pode namoro tal é... troca de carinhos'. Porque adolescente né? Eu... eu fui adolescente, mas num fui desse jeito. Eu sempre digo: 'olhe, eu sou moderna, eu sou franca, eu converso com vocês, eu mostro, eu oriento, chamo a coordenação, dá uma conversada com tal aluno. Falo com isso pra poder vocês não ultrapassarem o limites (sic.)'. Que cada ser humano tem que ter. Se não houver limite, a gente vai virar um caos.

As observações trazidas por E.3, suscitam algumas questões importantes que merecem reflexões: regras previamente estabelecidas não podem ser questionadas? De que forma posso lidar com as vivências das adolescências desse tempo? Ainda no fluxo da argumentação de E.3, convém revisitar o que diz Britzman (2010) no que se refere ao trato dado à sexualidade na escola. Segundo a autora, a sexualidade, no lugar de ser explorada como um aspecto com o qual as/os jovens vão aprendendo o cuidado consigo e com o outro, passa a ser uma temática de trato enviesado, pois esbarra nas limitações morais das/dos docentes e que ao invés de um debate aberto às curiosidades, assume um caráter prescritivo, uma conversa com ares de sermão, sem conquistar a confiança e a atenção das/dos estudantes. Essas ocorrências revelam o desconforto que há na escola em relação ao trato com a sexualidade, especialmente num momento em que precisa também aprender a conviver com a pluralidade e com as diferentes representações.

Ainda considerando os comentários E.3, destaca que se há um direcionamento da gestão dizendo 'não', então vai ser não. As/os estudantes precisam respeitar o lado dos docentes e da gestão. A professora exemplifica o fato fazendo relação com as cores, essa analogia remete à mesma defesa que a docente fez na questão anterior quando se referiu às regras trazidas pelo antigo Estatuto da escola: de que as regras estabelecidas não podem ser questionadas, precisam ser seguidas e respeitadas. Em seguida, a professora observa que as/os adolescentes...(não completa a frase), em seguida afirma ter sido adolescente, mas não foi desse jeito. (A que jeito a professora estaria se referindo?) A docente afirma que procura conversar, mostrar, orientar ou, quando necessário, pedir apoio à coordenação no sentido de complementar a conversa, evitando que as/os jovens ultrapassem os limites.

Segundo as professoras E.2 e E.4, uma ação importante no trato com esse assunto é a presença de um profissional da área de psicologia que pudesse ouvir e orientar estudantes e professores:

E.2 - Olha, uma coisa que eu sinto falta na... na escola é a presença de psicólogo, sabe? Eu acho que a orientação psicológica é muito necessária nessa... no que tange esse quesito aí. A essa questão da... do namoro, né, entre... entre adolescentes assim... eu acho que... talvez... talvez a gestão ou talvez o governo... ele precise... Investir nessa parte, né? Então eu acho que o profissional... psicólogo... ele é um profissional

que tá mais capacitado pra orientar os gestores, os coordenadores e professores... com relação a isso.

E.4 - Eu lembro que na época que eu era estudante, existia o SOE, Serviço de Orientação Educacional e nós termos lá na Porto Digital professor que ele... ele é... ele é auxiliar da gestão e o trabalho dele é também conversar com os estudantes. Eu acho que é necessário que haja pessoas nas escolas que... um psicólogo, por exemplo. Que te- que... que tenha é... mais argumentos pra conversar com os alunos e orientá-los melhor. Porque o professor... pronto, eu sou professora de Matemática, tem o outro de História, Geografia, Educação Física, cada um também tem sua... sua... dinâmica de... de... é... escolar. Nós temos nossas obrigações, o nosso... o nosso tempo. É muito dedicado à... as nossas disciplinas, né? A preparar aula, correção e a gente tem tempo bem limitado pra orientação e conversa com os alunos. Tanto que quando eu quero conversar com algum aluno é sempre depois do horário. Depois do horário de... do do expediente, né? Então... eu acho que é interessante que dentro de todas as escolas, independente que ela seja pública ou privada, que tenha uma pessoa ou duas, não sei, um orientador, né? Uma pessoa que converse com os estudantes, um psicopedagogo, tá certo? Isso era... que auxilie nos... nas... tanto os professores, esse psicopedagogo, tanto pode nos orientar, num é? Então como a gente não tem essas um orientações fora da escola e nem formações oferecidas pela Secretária, seria interessante que a própria escola tivesse um grupo que pudesse é... tanto orientar funcionários como orientar os estudantes.

Na opinião da professora E.2, uma questão como essa, da vivência da sexualidade, deveria ser acompanhada por um profissional da área de psicologia. Segundo a docente, um psicólogo é o profissional mais capacitado para orientar estudantes, professores e gestão. Após sugerir o apoio de um psicólogo, a professora não sugeriu nenhuma ação que tenha pensado sobre a questão. Essa aparente ausência de proposta nos leva a refletir: como a sexualidade vem sendo abordada dentro da escola? As abordagens acontecem de forma pontual ou articulada? As ações são reativas ou previamente planejadas? Como as/os docentes se sentem diante da necessidade de abordar essa temática na escola?

A professora (E.4) lembra que, quando era estudante, havia um Serviço de Orientação Educacional e que acredita ser de muita importância um profissional que converse com as/os estudantes, que tenha mais argumentos para orientá-lo, destacando inclusive que a escola dispõe de um profissional que faz esse trabalho. A docente salienta que o cotidiano do professor é muito árduo, cheio de cobranças e atribuições, restando pouco de seu tempo para esse diálogo com as/os jovens, a não ser que estenda o seu horário. Na percepção de E.4, essa/esse profissional pode orientar estudantes e professores, uma vez que as/os docentes não têm – em sua maioria - orientações fora da escola ou formações oferecidas pela Secretaria de Educação.

As percepções de E.4, dialogam com o que pensa E.2, sobre necessidade de um profissional que possa auxiliar e dialogar com as/os estudantes sobre aspecto da sexualidade e mais uma vez revela certo embaraço por parte de muitos professores e a escola frente às

manifestações da sexualidade trazidas pelas/pelos jovens. E.4, ao mencionar a rotina pesada de trabalho do professor, deixa escapar uma sensação de esgotamento de suas possibilidades de educadora frente às cobranças que lhe são impostas, especialmente no que se refere à sua disciplina: Matemática. Outra questão bem relevante na fala de E.4, é uma suposta queixa da ausência de formações oferecida pela Secretaria de Educação que auxiliem as/os docentes no trato com essa temática.

De acordo com os professores E.8 e E.9, a melhor intervenção é o diálogo em diferentes instâncias:

E.8 - Eu acho que é só conversar, sabe? O diálogo. A gente procura conversar, no diálogo e chega a consenso, se resolve numa boa.

E.9 - Pronto. Aí vem... do que eu falei no início, né, eu acredito que a ação só deve ser tomada, né, quando acontecer o excesso. Entendeu? Lembrando sempre que ali é o ambiente escolar, né? É o ambiente que... que tem que ter os limites, tá? Os valores, né? E... essa ação, eu acho, na minha opinião só deveria ser trabalhada, na medida que se fosse percebido esse excesso. Agora enquanto tiver tudo no controle, eu... eu... natural, é normal. Tanto hétero como homo. Agora se a gente observasse algumas situações, assim que tivesse fora do controle, aí deveria de tomar uma... uma ação. Isso seria o que? Orientação em sala, reunião com coordenação, se necessário, a gestão.

Para o docente E.8, uma boa conversa, um bom diálogo pode trazer um consenso. Já na perspectiva do professor E.9, as ações só devem ser desenvolvidas caso sejam percebidos excessos, pois enquanto estiver sob controle, ele considera natural troca de afetos entre casais homossexuais ou heterossexuais

Para as docentes E. 5, E.6 e para o professor E.10, é importante dialogar e levar as/os jovens a refletirem sobre a temática:

E.5 - Tem que ser muito... nada de muita... muita regra. De muito... muito limite desse: 'não pode! Não pode!'. É dizer: gente vamos é... vamos repensar, vamos ver nossas atitudes, rever'. Mas sempre deixar que... que os alunos também reflitam a sua posição, o seu comportamento. Até que ponto você pode... até que ponto... porque você tá num grupo, você tá numa sociedade, né, então a gente tem que ver que dentro de uma sociedade existem regras, né? Existe é... é formas de agir... claro que cada um tem sua individualidade, mas existe aquilo que é... que é mais aceitável, que é menos aceitável. Mas colocar sempre como uma conversa natural, sabe? Mas persistindo isso aí, aí infelizmente vai ter que chamar no individual, conversar... porque eu acho que a gente tem que primeiro conversar no grande grupo e se isso persistir, aí sim tem que conversar. De repente saber o que que tá acontecendo.

No entendimento da docente E.5, não é bom estabelecer muito rigor, o importante é levar alunas e alunos a repensarem seus comportamentos individualmente e em grupo, encaminhando essa reflexão para o plano de convívio social com naturalidade. Esse mesmo

entendimento de levar à reflexão também é compartilhado por E.6, entretanto, a professora argumenta que é importante articular situações de produção coletiva por meio de projetos, festivais entre outros momentos produtivos para além da sala de aula, pois esses eventos funcionam como boas estratégias de convivência para sensibilizar sobre comportamentos alinhados à coletividade, já que esses momentos produtivos tocam as emoções e a criatividade das/dos estudantes sensibilizando- as (os) muito mais.

E.6 - Olhe, eu trabalho muito. Eu passo... eu-eu eu criei um festival na escola, que se chama Manifest . E as vezes a gente faz uns trabalhos é...E o Manifest ele traz temáticas... e aí dentro do trabalho, do próprio trabalho, a gente tenta assim... pronto pra você... misturou tudo que a gente tá falando. Às vezes Manifest aí o pessoal começa a ensaiar fora do horário e aí... aquele teão de tá produzindo junto com o professor, é massa. (...) O Manifest é um outro processo de aprendizagem e que a gente tem que contribuir. Então eu tenho que deixar a sala na produção artística, seja do vídeo, seja da arte plástica, das... das... do que for. É... não... é... depois da aula: ‘ah pode ensaiar? Pode. Aí não pode ficar na escola pra trepar dentro da escola depois da hora da aula aproveitando-se do ensaio do Manifest’. Assim, por exemplo né? Que é o que acontece mesmo assim. Aí a gente coloca é... situações de... faz edital... é... se quebrar alguma coisa da escola também é... por causa disso, digo por negligência. Então assim você vai tentando ajustar uma coisa com a outra, né? Então é sensibilizar através de campanhas, de projetos... é eu acho muito interessante, por quê vai agregado um tempo que aquilo, né? Um tempo... um tempo de... de... de entrar mesmo, entende? Eu gosto muito disso. Eu gosto muito... isso em relação a tudo.

Você consegue uma aderência, né?

Uma aderência. O emocional mistura com a produção daquilo que você produziu, aí sensibiliza, aí você: ‘eita sou eu que tô ali’.

Na mesma direção do trabalho coletivo, encontrou-se a fala de E.10, que acrescentou o protagonismo por parte das/dos jovens:

E.10.Um grupo trabalha com isso, as meninas elas são muito pró ativas também pra trabalhar com essas questões. tem um grupo de protagonistas. Eu acho que... desde do início já, quando o menino entra lá, ele já tem essa sensação de acolhimento ... Mas como lidar com isso? Agora claro, nem todos professores se envolvem diretamente, né? Eu acho que normalmente o que que acontece? Mas os professores do núcleo lá, que trabalha mais ... e os professores das humanidades ou linguagens... artes também, a gente procura sempre desenvolver projetos. Desenvolver projetos que... primeiro vejam, vejam não como algo... sim como algo diferente, mas não como algo menor, como algo...com a percepção diferente. É diferente (incompreensível) [...] mas se... é algo que vem pra somar e não pra prejudicar a escola. Trazemos a temática o tempo todo, o tempo todo... tanto em projeto quanto, por exemplo, em... em... momentos não continuados, né? O debate pode surgir dentro de sala a partir de um... de um caso qualquer e a gente no grupo ir trabalhar isso.

O professor E.10 destaca o trabalho realizado em grupo por diferentes docentes e o protagonismo de algumas estudantes. Para E.10, é importante fazer abordagens diferenciadas e com percepções diferentes, com o intuito de agregar novos olhares. O docente salienta que a temática é explorada com ênfase tanto nos projetos quanto na sala de aula.

Ainda sobre esses momentos mais produtivos e centrado nas vivências e no protagonismos das/dos estudantes, observe-se as contribuições de E.7 e E.11:

E.7 - É... na minha cabeça, seria justamente esses momentos de vivência do núcleo. Sabe? Esses encontros, né, promovidos é... por nós professores, hora a gente também deixar os meninos serem protagonistas, nesses momentos onde os professores podem... possam participar, né? Seja é... escuta, né? De... vivências, seja numa palestra. Eu acho que é... é... quando eu falo assim da gente quebrar esses paradigmas, né? Eu acho que pra mim é... eu digo assim, como é que eu posso dizer? Porque eu acho muito mais difícil, eu tocar o professor do que o aluno. Às vezes eu vou e falo assim, enquanto professora, que tô... né... digamos assim, nessa função, né? Com relação ao núcleo, né, da gente chegar lá e tocar o professor. Às vezes eu prefiro é... muitas vezes que os meninos mediem isso. Que os meninos, chamem... que os meninos convidem, do que eu, enquanto colega. Porque eu vejo essa... essa barreira, não é porque é esse assunto, é também esse assunto, mas é porque é algo que parece que se tornou um ciclo vicioso dentro da educação. Que às vezes a gente fica é... fechado em certos espaços. A gente não quer se abrir pra aprender coisa dentro da nossa disciplina, né? Uma formação pra nossa disciplina, quem dirá pra outros conceitos, né? Então eu acho que essa forma de mediar seria nesses momentos, essas vivências, que pra mim são muito importantes, né? (...) Mas sim é... num sei, tem hora que acho o momento da gente lá na escola tão corrido, uma loucura tão grande... que eu fico me perguntando assim, pedindo criatividade pra gente encontrar um momento, pra fazer esses encontros. Porque eu acho ele tanto importante pra o aluno, mas muito mais ainda quem faz parte da escola. E quando eu digo isso, eu falo dos professores, mas eu incluo, o pessoal é... da secretaria, né? O pessoal da segurança da escola. Porque todo mundo tá ali, no primeiro contato. Com aluno que chega, né? Esse... aquele ali... se sente bem. Pra ele se sentir acolhido com aquele 'bom dia', né? Então são cois- são é... práticas que eu sinto falta, que isso vai-ia tá influenciando de uma forma direta, né? É... essas vivências, esse olhar é diferenciado na escola.

E.11 - E é importante Sandra, dialogar com grêmio, dialogar com os estudantes e o representante de turma, com o protagonismo juvenil que a gente tem também um grupo. E é o seguinte: quando a gente diz aos professores: 'olhe, quando chamaram de pegação esses processos, sabe, mais excessivos. E eles disseram que não veem no sentindo do que é constrangedor, a pegação, tal'. Pra eles mesmo, sabe? E aí dentro desse processos os professores começam a... rediscutir as ideias...eu como tenho uma... vertente que trabalho, que eu tô trabalhando algum tempo dentro da Educação e Direitos Humanos, né? Junto com a Sociologia, aí digo: 'bem gente, a gente tem que tomar... ter mais sensibilidade com relação a isso. Você dizer que dentro de uma escola, de tempo integral, o estudante teve que sair de casa cinco horas da manhã, tenho um namorado, uma namorada aqui, aí na hora do intervalo, ele também não vai dar a mão, num vai dar um abraço, num vai dar cheiro no cangote... num vai? Vocês... vocês tão... trabalhando uma adolescência que vai crescer frustrada, limitada e vai explodir, e detalhe, em três anos eles podem explodir a qualquer momento, aqui dentro'. Por isso eu digo, volto a dizer, é importante buscar, leituras, casos, por exemplo, se você pega uma situação dessa, pra trabalhar numa entrevista, como você tá fazendo aqui, você coloca os professores a se repensarem, sabe? O professor ele tem uma trajetória e essa trajetória pode ter sido dentro de um processo extremamente católico, protestante, sabe? E... e... isso ele vai... isso tá arraigado nele. Há um estranhamento. Eu entendo que há um estranhamento e eu não vejo isso como ruim não. Há um estranhamento, mas depois desse estranhamento o que que eu faço? (...) Mas eu entendo o professorar, que há uma... uma construção, sabe? Uma trajetória de cada professor.

Na perspectiva da professora (E.7), algumas vivências organizadas pelo Núcleo de Gênero, sendo protagonizados pelas/pelos estudantes somada à participação das professoras e dos professores, é que têm a potência de quebrar paradigmas. A docente destaca que, na condição de coordenadora do Núcleo, considera mais difícil tocar o professor, por isso ela prefere que as/os jovens sejam protagonistas dessas ações, ainda que orientadas por professores.

As considerações de E.7 são muito pertinentes por destacar que as vivências são a porta de entrada para um diálogo mais empático entre professores e estudantes. Em todos os casos, a professora coordenadora do Núcleo chama a atenção para a necessidade de haver mais vivências em que jovens e docentes possam trazer suas perspectivas e a partir delas perceber o que traz o outro: como se sente, o que vê e a partir de que experiências. Há também um destaque para as vivências na fala de E.1 - lá no caso 01 - quando esta destaca que só conseguiu ampliar sua perspectiva sobre a diferença sexual, quando conseguiu “olhar para dentro” a partir de uma vivência de um depoimento. Outro aspecto muito relevante na fala de E.7, é a hesitação que ela, enquanto coordenadora do Núcleo de Gênero, tem em acessar as/os colegas, pois percebe pouca abertura para aceitar coisas novas, inclusive dentro das disciplinas e muito mais quando se trata de outros conceitos. Acerca do que nos traz E.7, pode-se refletir: como as expressões de sexualidade que as/os estudantes trazem para a escola são percebidas pelas/pelos docentes a partir de seus valores? Como dialogar com as professoras e professores sobre as novas possibilidades de expressão de gênero e sexualidade minimizando os julgamentos e ideias preconcebidas?

Nesse sentido, o debate, que poderia correr mais fluido, é abordado apenas por algumas professoras e professores, bem como por algumas/alguns jovens. A sexualidade, ao invés de ser explorada como uma forma de aprender a viver, aliado ao cuidado consigo e com o outro, esbarra em empecilhos como, por exemplo, as limitações morais das/dos docentes acerca do sexo, conforme argumenta Britzman (2010).

A ampla defesa que E.11 faz do diálogo com diferentes espaços de representação das/dos jovens na escola favorece um ambiente de reflexão, inclusive por parte das/dos professores. De acordo com E.11, ele procura abordar o assunto a partir de sua área de formação, a Sociologia se pautando também na Educação e Direitos Humanos para entender a condição das/dos jovens na expressão de sua juventude. Ao destacar que é esperado que as/os estudantes - em uma escola de regime integral - demonstrem afeto por sua namorada/namorado ou queiram estar juntas/juntos nos intervalos, E.11 reconhece com

empatia o quão natural e saudável é namorar e expressar carinho por quem se gosta. Outro aspecto relevante do que nos disse E.11 é uma intervenção fundamentada em boas leituras junto ao corpo docente, pois mesmo entendendo que o professor tem sua trajetória cultural e muitas vezes religiosa enraizada em sua formação que produz estranhamentos, (e estas são compreensíveis) é importante as/dos docentes se questionarem o que fazem depois disso. De acordo com E.11, ele percebe que há um estranhamento maior entre as/os ao verem um casal de lésbicas, por exemplo, e que esse processo é uma construção, não é simples como virar uma chave, mas resulta também do trajeto de cada professora/professor.

O trato com o caso 02, revela uma escola que ainda está desconfortável quando das expressões de afetos e carícias no ambiente escolar. Não há ainda um planejamento curricular que compreenda a sexualidade e as expressões de afeto como um tema a ser tratado com liberdade, responsabilidade e cuidado consigo e com o outro, há ainda muitas lacunas e desconfortos, e muito embora importantes diálogos estejam em curso, há ainda uma longa trajetória que convida estudantes, educadoras e educadores a dialogarem sobre a sexualidade com mais empatia, liberdade, responsabilidade e respeito.

3.3. CASO 3: “Ele quer que seja Mário”: identidades de gênero postas em questão

O caso 03 aborda o processo de descoberta e assunção da identidade de gênero de um jovem que se matriculou na escola como uma estudante e foi se percebendo como um menino. Esse caso gerou muitos comentários contraditórios entre as colaboradoras e os colaboradores da pesquisa, inclusive na escola aconteceu uma situação análoga em que a escola e o corpo docente se viram na responsabilidade de tratar o conflito e o tratamento se deu de forma reativa, sem uma preparação e um debate em torno da temática, as decisões sobre a lida com o conflito foram sendo tomadas de forma individual e o constrangimento apareceu em alguns depoimentos em configurações diferentes.

Caso 03

Ao longo do 3º ano, Mário passou por um processo de assunção para sua atual identidade, deixando de ser a Bianca, nome com o qual foi matriculado na escola no 1º ano do Ensino Médio. Ao longo do ensino médio, ela foi se percebendo, deixando de ser ela até que, no começo do 3º ano, assumiu sua transexualidade, tornando-se finalmente Mário. Foi a partir do primeiro bimestre do 3º ano que ele solicitou às professoras e aos professores de sua turma que, no momento da chamada, fosse chamado por Mário, em vez de Bianca, como consta nos documentos oficiais, pois ele ainda não tinha conseguido o devido processo legal para mudança de nome, algo aliás que desejava muito. A maioria dos docentes aceitaram fazer a chamada por Mário, mas dois professores ainda insistem em chamá-lo de Bianca. O único argumento utilizado por esses

dois professores é que eles só podem chamar alguém pelo nome que está no documento e nada mais. Mário apelou ainda duas vezes aos professores, mas desistiu, pois percebeu que eles não cederiam. Sua forma de protesto foi parar de responder à chamada, e isso abriu espaço para que ele seja oficialmente reprovado por falta. Entre as turmas da escola, há muitos estudantes que concordam com a postura desses professores e muitos outros que discordam.

Após a apresentação da narrativa, vale salientar que identificação com o caso não se deu por completo, havia, na situação vivenciada na escola, algumas peculiaridades que merecem ser devidamente explicadas. Diferente de Mário, o estudante desta escola não chegou a pedir oficialmente aos professores para ser chamado pelo nome masculino – como pôde ser verificado na fala das/dos docentes - ele se reconhecia assim entre as/os colegas e estas/estes era que pediam às/aos docentes que o chamassem pelo nome que ele desejava para que se sentisse melhor. Havia uma defesa muito grande das amigas e dos amigos do jovem juntos às professoras e aos professores, chegando inclusive a deixar algumas/alguns docentes chateadas/chateados porque o pedido não tinha partido do estudante, mas ainda assim, quando questionado, ele afirmava que queria sim ser chamado pelo nome social que havia escolhido, que no caso era Arthur. Outra diferença em relação à narrativa é que Arthur não reagiu como Mário, ele não protestou, apesar de muitas vezes não responder à chamada, e nem por isso recebeu falta. Esse é o terceiro aspecto que difere da narrativa hipotética, pois, na escola, as/os docentes não deixam de colocar a presença se o aluno deixar de responder à chamada, elas/eles conferem se a/o jovem está presente e registram a presença na caderneta eletrônica.

Após trazer as semelhanças e diferenças entre a narrativa hipotética e o caso real, convém ainda salientar que o reconhecimento do nome social, dentro do processo legal, no registro do estudante foi argumento da maioria das/dos docentes para que Mário tivesse seu pedido atendido. Essa argumentação transcorreu ora permeada por certo desconforto, ora sob o melindre de opinar sobre a decisão das/dos colegas mais resistentes à solicitação do estudante.

Quando questionadas/questionados sobre como avaliam esse conflito no ambiente escolar e em sala de aula, as professoras e professores mostraram-se, em sua maioria, em contradição, especialmente pelo fato de Mário, ou Artur, não terem conseguido ainda modificar seu nome social nos registros oficiais.

Houve um grupo de docentes que inicialmente se posicionou contra fazer a chamada pelo nome social, mantendo assim o nome feminino com o qual o estudante se matriculou na escola, o nome do registro. Para justificar tal decisão, algumas/alguns docentes argumentaram

sobre a legalidade do processo e que, não tendo ainda acontecido o devido processo legal, não atenderiam à solicitação do estudante:

E.3 - Eu tive problemas porque logo no início peguei essa turma, segundo ano, né, num peguei ela do primeiro ano não. Peguei do segundo ano. E no terceiro ano ela foi mais insistente ainda. No segundo num teve tanto problema, chamava tal menina, mas ela ficava calada. Mas eu sabia quem era não levava falta, pra mim... tranquilo. No terceiro ano, os colegas, não ela: 'professora aprenda respeitar tal aluno'. Aí eu: 'em nenhum momento eu desrespeitei, qual aluno?', aí quando chamei a tal aluna, foi uma discussão na sala de aula. Aí eu fiz: 'tá, agora vocês tão me crucificando de algo que eu não sabia. Nenhum momento tal aluno chegou pra dizer, a mim, que era tal... tal a... que tal aluno era tal aluno. Em nenhum momento, a gestão falou comigo, então eu tava sem saber', 'ah mais todos os professores sabem'. Aí eu fiz: 'Engraçado todos professores sabem (sic.) e ninguém... não foi falado em nenhum momento na reunião'. Porque eu gosto sempre de perguntar: 'oh tem alguma coisa aqui? Tem algum problema tal? Não. Mas eu vou procurar saber de tal aluno, com os outros professores, como é que quer ser chamado. Tá certo? Porque oficialmente aqui ela é menina, vocês querem que eu chame ela de menino. Eu num recebi nenhuma orientação da coordenação pra fazer isso. Desde que você se sinta, mas você em nenhum momento chegou junto, conversou comigo'. E ela calada. 'Vocês alunos tão me bombardeando, me crucificando', foi um paredão mesmo que eu fiquei, Sandra. Eu fiquei meio chateada. Eu disse: 'tá certo. Agora eu tô inocente no caso, viu? Na próxima aula eu vou dá o veredito final'. No momento que eu saí da sala, foi intervalo, perguntei as meninas, perguntei aos professores do terceiro ano, tal... que ele acompanhava: 'Ana, a gente chama por nome de menina, porque não foi, até agora... é sancionado o nome social, razão social dela. Mas ela não agiu assim com a gente, só agiu com você'. Eu fiquei muito chateada Sandra, porque foi só comigo, que queria que eu chamasse ela de Arthur, sendo que ela na chamada era outro nome. Aí depois da conversa, aí com as meninas, aí disse: 'Ana, é complicado porque num tivemos nenhuma orientação'. Falei com... falei com o gestor: 'não, até agora não tem nenhuma razão social. Ela tá em tratamento psicológico que... a gente conversou'. Eu fui uma das que mais conversou com ela depois desse caso, falei: 'olhe, você vai me perdoar, mas o seu nome eu vou lhe chamar da razão social... da razão da chamada aqui. Num fique chateada comigo, porque esse é procedimento que eu não posso sair, que é regra da instituição. Fora dela eu vou lhe chamar tranquilo. Porque aí eu tô fora da sala'.

Segundo a docente E.3, situação semelhante aconteceu na escola e trouxe-lhe problemas na sala de aula, pois ela não estava ciente da solicitação do estudante, afirmando que esta informação não chegou a ela nem pelo jovem, nem pela gestão, nem pelo corpo docente. De acordo com a professora, as/os demais estudantes foram bem enfáticos com ela ao cobrarem respeito pelo estudante. A professora sentiu-se punida por um fato de que não tinha conhecimento e imbuída desse sentimento, foi em busca do assunto junto à gestão e ao corpo docente. O sentimento de desconforto pode ter dado lugar à resistência, pois a professora, admitiu que poderia até chamá-lo de Artur em outros espaços, mas na escola a chamaria pelo nome do registro até que o nome social seja legitimado.

A experiência de confronto e desconforto vivenciada por E.3, para além de um conflito cotidiano, toca a lida com uma situação que interpela sobre o tratamento da sexualidade no currículo, não estando também dissociada das experiências subjetivas -

objetivos, fantasias, ansiedades, medos, frustrações, que trazem os sujeitos em relação à sua própria sexualidade. Assim como pode repercutir na ansiedade de uma professora em estar apta a responder às questões trazidas pelas/pelos estudantes e ao mesmo tempo conduzir a aula sem deixar esta se transforme em uma luta (saber-poder) que abale a autoridade desta docente (BRITZMAN,2010).

Na mesma direção da fala de E.3, há o posicionamento da professora E.4 e do docente E.8, que afirmaram não atender ao pedido do estudante sem a existência do documento/situação legalizada:

E.4 - Veja bem, isso aí aconteceu na escola, exatamente... há uns... há... no ano passado, a aluna era minha aluna. E... ela nunca pediu pra mudar o nome. Ela queria ser chamada de Arthur. A minha ela nunca se aproximou pra pedir, foi justamente a aluna que um dia percebi que tava muito triste e pedi pra que ela no horário, na pós... pós... pós horário e nós conversamos tranquilamente, eu acho que durante uns 40 minutos, 30 minutos. Ela falou um pouco sobre a vida dela, eu falei sobre a minha, né? E em nenhum momento ela me pediu pra ser chamada de Arthur. Eu sempre usei o nome dela, tá certo? E... eu também não usaria o nome Arthur, né? Eu acredito... não sei porque ela não me pediu e se ela me pedisse, eu continuaria chamando pelo nome dela que tava lá no documento, porque eu acho que pra... pra eu... é... no dia que ela conseguisse alterar o nome, aí eu me sentiria mais a vontade de usar... de mudar o nome. Mas como eu já tava acostumada a usar o nome feminino, né? E ela nunca me pediu... eu continuei usando. E não vejo... nem... e não... e não vi nenhum problema, nessa aluna com relação a mim, né? A nossa interação como estudante/professora. Num vi nenhum problema por eu continuar utilizando o mesmo, o nome de batismo dela. Eu acho que isso é uma questão que deve ser... que se o professor chama pra conversar o estudante e ele ouve o estudante, eu acho que essa... isso aí não... não se torna mais um problema, se houve esse problema, com algum outro professor até mesmo lá na escola, né? É... bastava... que os dois sentarem, conversar, né?

Eu acho que as... as... as questões em sala de aula é... elas devem ser tratadas com uma certa naturalidade, né? Sem você levantar a bandeira do... da defesa, nem também a bandeira do contra, tentar tratar é... a coisa com naturalidade pra justamente que aquilo ali... é... não se torne um problema pra... nem pra o aluno que não é homossexual, nem pra o aluno que é. Certo?

E.8 - Todos esses casos que você tá mostrando aí é incrível... (risos). Parece que a gente tá vivenciando ou vivenciou. Realmente teve, eu mesmo é... sobre esse ponto aí, quando a pessoa num tá... legalizada oficialmente, documento, eu mesmo num... eu mesmo num chamo não, sabe? Que esse caso aí que você tá falando já sem quem é... mas é numa boa. Eu... adoro essa... essa... essa garota. Ela era muito legal mesmo, inteligente num sei... era uma boa aluna na minha disciplina, mas ela... ela... ela num chegou a forçar não, sabe? A exigir nada não. Mas que têm esses casos tem. Mas eu... continuava chamando ela pelo nome real, que tava no documento. E outra vez até falei: 'olhe, enquanto não for oficializado nada no seu... se você não mudar o seu registro, tudinho, pra mim você continua sendo fulana'. Tá? Mas tinha... tinha colegas dela mesmo... os meninos mesmo, já chamava sabe, pelo esse outro nome que ela queria.

De acordo com E. 4, o estudante nunca havia feito essa solicitação a ela, mas se por acaso ele solicitasse, não chamaria pelo nome desejado sem a devida mudança no registro. A docente buscou um diálogo com o estudante após a aula, pois estava preocupada com a

aparente tristeza dele, a professora parecia ter uma boa relação com as/os estudantes, porém, no que se refere ao nome, continuou salientando que só se sentiria à vontade para chamá-lo de Artur caso este conseguisse mudar o nome legalmente. A professora não vê nenhum problema em continuar chamando pelo nome feminino, pois foi assim que o conheceu, para a docente essas questões poderiam ser resolvidas numa conversa, sem levantar bandeiras a favor ou contra, tratando o fato com naturalidade para que este não se torne um problema.

Para o docente E.8, a relação com o estudante sempre foi muito boa, inclusive apresentando este um bom desempenho na disciplina que o professor leciona. Entretanto, o professor destaca que não chamava pelo nome masculino e comunicou que só faria a chamada com o nome desejado após a legalização do nome social no registro, enquanto isso, continuaria sendo menina.

A imediata posição contrária ao pedido do estudante pelas/pelos docentes foi tomada a partir de uma posição individual das professoras e do professor frente a demanda do estudante. Ao decidirem a partir de sua própria trajetória, as/os docentes perdem a oportunidade de apurar o olhar para as diferenças de gênero e sexualidades em uma sociedade em que as identidades são híbridas, fluidas, uma verdadeira “celebração móvel” (HALL, 2005). Até quando essa posição rígida se justificará? Esses episódios são desafios que abalam certezas e desestabilizam padrões culturalmente arraigados na formação familiar, educacional e religiosa das/dos profissionais de educação, mas a escola precisa superar os “discursos normalizadores dos corpos” (BRITZMAN, 1996) e desenvolver relações sociais de respeito e afetos, exercitando a empatia.

Para isso, a escola precisa rever sua condição de instituição responsável por preservar as normas de gênero e sexualidade (BENTO, 2011), tornando-se um espaço de formação e ao mesmo tempo de reflexão acerca das normas e da reprodução de diferentes discursos normalizadores e centradores que buscam, nos padrões heteronormativos, “noções de universalidade, de unidade e de estabilidade” (LOURO, 2013), os quais ela própria sempre ajudou a reiterar. Esse movimento crítico/pós-crítico pode levar a escola a deixar de ocupar um papel de instituição normalizadora (MISKOLCI, 2017) para ser uma instituição que acolhe, reconhece e valida novas realizações de gênero e sexualidade sem a prescrição de modelos que estimulem no sujeito formas de ser homens ou mulheres, masculino ou feminino, hétero ou homossexual? Essa questão segue em aberto, pois passa por reconhecer que há um conjunto de padrões socialmente construídos que ocupam as expectativas das

pessoas quanto ao que é ser homem e ser mulher e a expectativa de que “natural” é ser heterossexual em consonância com o sexo biológico.

De acordo com Bento, recuperando as reflexões de Preciado (2002), desde a confirmação do sexo biológico (menina/menino), move-se um conjunto de expectativas sobre “um corpo que ainda é uma promessa” (BENTO, 2011, p. 550). São expectativas que, construídas socialmente, acompanham mulheres e homens em todos os espaços de convivência, dos espaços mais íntimos aos coletivos. Tais expectativas estão alinhadas às “tecnologias sociais” e se manifestam na educação familiar e na escola por meio de comportamentos, omissões, resistência ou opressão, tudo isso fruto das normas de gênero que forjam o “corpo sexuado” como o corpo natural ou original, determinado como “normal” e que expressões ou realizações de gênero ou sexualidade que destoem dessas normas são consideradas patologia, abjeção, estranhas, inconvenientes (BENTO: 2011).

Mesmo que o discurso da diversidade esteja em todos os espaços da sociedade, inclusive na escola, ainda se presenciam nos espaços educacionais comportamentos de estranhamento, desconforto e resistência frente às demandas trazidas pelos corpos dissidentes, tantas vezes vistas como exageradas e panfletárias. O posicionamento das/dos docentes E.3, E. 4 e E.8 demonstra, mesmo de forma velada, que o “processo de produção de gêneros inteligíveis” (BENTO, 2011) ainda opera na escola e subjuga hegemonicamente os corpos que se arriscam a fugir dele. Essa deserção, que a teórica (2011) nominou como “fuga do cárcere dos corpos sexuais”, num espaço permeado por discursos normalizadores como a escola, emerge cheia de conflitos, medos e inseguranças. Diante desse espaço tão engendrado por discursos que ainda favorecem o controle dos corpos, poucos corpos estranhos resistem a ele em forma de protesto. Tal fato poderia explicar, no caso real, a não insistência do estudante em ser chamado de Artur frente a professoras e professores já que estas/estes faziam parte do seu processo de educação formal, mesmo que isso o incomodasse, mesmo que a decisão das/dos docentes não reconhecesse sua nova condição, sua atual identidade?

O caso 03, traz à baila então, a condição do estudante trans que passou pelo processo de autoaceitação e de se assumir com um gênero diferente daquele determinado pelo sexo biológico ao longo do Ensino Médio, tendo a comunidade escolar participado desse trânsito identitário. Nesse processo que envolve vivência x estranhamento, padrões hegemônicos x discursos pela diversidade, a escola é provocada a rever e revisitar seu currículo e as suas práticas pedagógicas, uma vez que à escola está entregue a formação dos sujeitos num processo formal que envolve comportamentos e saberes.

Na escola, entre as/os docentes, o caso hipotético, que era similar ao caso real, gerou muitos comentários. E apesar de ter gerado conflitos e desconfortos, não havia um consenso ou um posicionamento alcançado e decidido pelo grupo após um diálogo. Havia o posicionamento das/dos docentes contrários a chamá-lo pelo nome desejado antes de ter qualquer alteração no registro, havia também aquelas e aqueles que se mostraram em contradição e manifestando dúvidas sobre que iniciativa seria mais adequada para a situação e havia as/os professores que, mesmo sem terem recebido a solicitação, mostraram-se favoráveis a atender à solicitação do estudante. Vale salientar um detalhe: algumas/alguns docentes chegaram a dar aula a esse estudante e quando mencionava o caso tendia a levar sua explicação e posicionamento para o caso real com uma maior tensão, já aqueles que não lecionaram ao estudante em situação análoga ao caso estudado, mostraram uma tensão menor ao se posicionar.

Entre as/os docentes que se mostraram aparentes conflitos com o caso podemos destacar a docente E.2, a professora E.5 e a professora E.6. De diferentes maneiras elas manifestaram seus conflitos ao se posicionarem sobre a questão do nome no momento (oficial) da chamada. De acordo com a docente E.2, o instante da chamada, por ser um processo oficial, deve seguir um rito documentado e que não se sentia segura em chamar o menino de Mário em vez de Bianca (nome de registro), embora no trato cotidiano admita que chamaria pelo nome que ele desejasse:

E.2 Esse caso aí eu nem sei... é... te dizer, Sandra, porque assim, uma coisa é a chamada que é algo oficial. Outra coisa é como eu chamo o aluno, que eu posso chamar o aluno do jeito que ele preferir ser chamado. Pra mim é tranquilo se ela disser: 'professora eu prefiro que a senhora me chame de Arthur'. Tudo bem. Mas... na chamada é complicado porque a gente não sabe legalmente se isso é ou num é. Ou se a gente tem que falar com a direção... se num tem. A professora de matemática ela... ela dizia que ela não chamava... ela de Arthur, chamava pelo nome e não cedeu, né, essa professora de matemática, eu não sei a postura dos outros professores... Mas realmente... eu... tenho que te falar que eu não tenho essa resposta. Eu teria que ir procurar é... dados oficiais. De dizer assim, eu posso chamar na chamada por Arthur, por exemplo, cadê por Mário? É... então assim... a... a chamada em si, que é um processo oficial, né? Que é algo oficial do governo, que eu não posso chegar e chamar um menino é... é... por um apelido, por exemplo, né? Então, assim, eu acho que nesse caso, se eu tivesse um aluno assim, eu iria... me reportar à gestão. E iria procurar saber dos meios legais...

A posição de E2 revela um conflito e certa dúvida quanto ao fato de, na posição de docente, antecipar-se para validar uma identidade que ainda não foi validada socialmente como nome de registro oficial e tampouco por parte do corpo docente. Mas o que também fica perceptível na fala de E2, é a preocupação com um alinhamento de todas/todos os docentes dentro da legalidade que estabelece o nome social do estudante.

Segundo E.5, a situação gerou polêmica. Ela não chamava o estudante pelo nome desejado e demonstrou certo conflito entre chamar o estudante pelo nome social - já bastante comum entre as/os colegas de sala de aula - ou se ater ao nome que estava no registro. A docente destaca ainda que percebia o incômodo do estudante e que reconhecia que ele não insistia a respeito disso com as professoras e professores:

E.5 - Foi bem polêmico. Os professores não que eu me incluía, eu não chamava pelo nome porque eu achava que era algo nada oficial, né? Então era algo muito do grupo...Mas assim a gente numa conversa a gente conversou e foi complicado porque assim, enquanto identidade, oficial que tem no certificado...no registro, né, nascimento... a gente teria que chamar pelo nome da pessoa.
E ele aceitava que o chamassem pelo nome do registro...
... não se sentia tão confortável, mas aceitava pela questão do respeito por ser professor. Mas não bater o pé de dizer: 'não vou responder'. Entendeu?

Percebe-se certa hesitação e conflito presentes na fala de E.5, o que condicionou um direcionamento maior à situação vivenciada, sem que comentasse o fato de que Mário, diferente de Artur, ter solicitado ter seu nome masculino na chamada e de não responder caso fosse chamado pelo feminino. Um outro destaque importante da fala de E.5 é sobre como se sentia o estudante quando não chamado pelo nome desejado: a docente reconhece o seu desconforto apesar de não resistir em respeito aos professores.

A professora E.6, em relação ao caso real vivenciado na escola, salienta que o estudante não chegou a fazer a solicitação oficial às/aos docentes. E.6, nesse primeiro momento de contato com o caso hipotético, também se pautou mais na situação vivenciada na escola. Ela teve dúvidas quanto ao nome civil do estudante e expressou certo desconforto e irritação por ver que o grupo de colegas de Artur advogando em favor dele. Para E.6, ela resolveu o conflito chamando o estudante por um terceiro nome/apelido (feminino) que não era o de registro nem o nome pelo qual gostaria de ser chamado.

E.6 - Era uma aluna minha da... e que ela foi passando justamente esse mesmo processo na sala de aula, só que tem um porém, ela não solicitou a gente né? Que chamasse ela de Artur não é? Mas aí uma galera começou a chamar ela de Arthur. Aí dizia assim: 'é... agora tá faltando o nome dela real'. Pra os professores, né?'. Ela nunca falou pra os professores, mas os alunos diziam assim: 'professora, o nome dela não é Cai-Cai, tipo assim, Cailane não. Agora é Arthur'. Né? 'Agora tem que chamar ela de Arthur'. E eu achava chato, essa coisa do outro aluno... do outro aluno chegar e dizer: 'olhe, vocês têm que chamar ela assim'. Né? E é... eu me lembro que a gente se colocou... eu continuei a chamando de... de... Cai. Eu acho... eu... eu... aconteceu alguma coisa assim, aí eu disse: 'linda, você tem problema se a gente chamar você de...', você não, eu, né? Porque só eu chamava ela de Cai. Digamos assim, num é? Eu digo assim: 'você tem problema se chamar você de Cai?', aí ela dizia: 'não professora de jeito nenhum'. Eu não sei se ela se intimidaria de... de... de eu chamar ela de Cailane, eu não lembro, mas o problema maior era justamente porque quando a mãe dela estava lá... eu não sei como é que isso ia se dar. Porque a gente tem conselho escolar durante todo... todo ano...

Na fala de E.6, há a preocupação sobre como deveria se comportar diante da mãe do estudante em encontros pedagógicos. A condição de menor de idade do estudante teria sido o motivo da hesitação de E.6, uma vez que sua decisão poderia gerar um desconforto frente a família?

As impressões apresentadas pelas docentes E.2, E.5 e E.6 revelam conflitos ligados à dificuldade de lidar com as diferentes identidades de gênero em meio a espaços institucionais. Tais conflitos podem ser provenientes de padrões culturais heterocentrados, bem como também podem estar ligados à ausência de diálogo e conhecimento sobre procedimentos para lidar com essas situações.

No caso do nome social, existe o instrumento legalizado, existe o procedimento, mas não existe um debate aberto e franco sobre as demandas das pessoas trans e o respeito a seus direitos. Em 28 de abril de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou o decreto nº 8.727 que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, abrindo espaço para o reconhecimento desse direito em diferentes espaços sociais. Pernambuco já dispõe deste instrumento desde 2017 e para que uma/um estudante solicite essa mudança, ela/ele precisa baixar o requerimento no site da Secretaria de Educação de Pernambuco e levá-lo assinado até a gestão da escola. Em janeiro de 2018, uma portaria do MEC autorizou o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Em março de 2018, STF unanimidade, pela importância de retirar a obrigatoriedade da cirurgia e a solicitação judicial para a retificação do nome.

Se a escola, desde cedo, admite sua função social de acolher e desenvolver a aprendizagem das pessoas que a ela cheguem, ela precisa também prever a chegada de pessoas trans e suas demandas. Mas o que de fato ocorre é que a escola só lida com as questões ligadas às diferentes expressões de gênero e sexualidade de forma reativa e sem realizar um diálogo isento de preconceitos ou julgamentos pautados, em boa medida pela trajetória individual das/dos docentes e demais profissionais de educação, especialmente no que se refere às questões ligadas às/ ao estudantes transgêneros, travestis, intersexuais ou não-binárias/binários dentro da escola. Essas reações de desconforto e hesitação são sintomas de uma estrutura educacional que ainda reforça/prioriza padrões de gênero e sexualidade, mesmo que professem ideias de respeito à diversidade. É a vivência/experiência se apresentando, desestabilizando as estruturas hegemônicas e colocando o discurso em defesa da diversidade à

prova. De acordo com Miskolci (2017), é necessário superar a perspectiva da diversidade travestida de tolerância, pois tolerar é diferente de reconhecer o Outro em suas especificidades. O autor defende a política da diferença como alternativa para desestabilizar a cultura hegemônica e para isso faz-se necessário incorporar a diferença, indo além da tolerância e da inclusão, reconhecendo o Outro como parte da coletividade.

Assim, de acordo com Alves e Moreira (2015), *“a presença de estudantes com sexualidade dissidente da norma hegemônica heterossexual na escola produz ressonâncias nos mecanismos de produção de subjetividades, demandando novas concepções de gestão pública e novas políticas públicas educacionais.”* (ALVES e MOREIRA, 2015, p. 60.) Nesse sentido, a escola é convocada a enxergar essas pessoas invisibilizadas tantas vezes desde o ambiente familiar até o convívio social, acolhê-las, compreendendo suas demandas e dando-lhes reconhecimento, voz e representação dentro do ambiente escolar.

Houve um grupo de professores que avaliaram o conflito de maneira necessária e até positiva para a escola, alguns destas/destes docentes enxergam a narrativa hipotética, assim como na situação real, como uma boa oportunidade de trazer o debate para dentro da escola e que a reprovação para um caso desses é um equívoco.

E.9 - Pronto, eu... eu avalio... que seria uma situação totalmente natural, né, dentro da opção da... dela... dessa transformação. E... e... na minha opinião não haveria necessidade de documento... de troca de nome, ela mesma me pedindo, eu já automaticamente faria o... a troca. Não chamaria nem de Mauro, Mário né? Chamaria de Marião.

E.10 - Reprovar (incompreensível) o quer que seja, né, acho que reprovar é uma palavra tão forte, quanto mais por um detalhe. Tentaria também persuadir os colegas da tentativa de reprovação do estudante.

Então você apoia a solicitação dele mesmo sabendo que ele ainda não conseguiu sua mudança no registro?

Sim. Sim. Né?

Os docentes E.9 e E.10, não demonstraram resistência ou conflito para atender à solicitação do estudante. Para E.9 não precisaria de documento, ele faria a mudança e chamaria inclusive pelo nome desejado demonstrando descontração. Ao se referir ao estudante ainda diz “ela”, um sinal de pouca familiaridade com a questão, talvez por falta de uma leitura ou mesmo um debate aberto dentro da escola ou de alguma abordagem ao tema por meio de formação continuada. Na perspectiva de E.10, reprovar é um grande equívoco, especialmente em se tratando do caso. De acordo com E.10, se algo assim acontecesse tentaria dissuadir a/o docente da reprovação do estudante.

Para as duas professoras ligadas ao Núcleo de gênero (E.1 e E. 7), além de atenderem à solicitação do estudante, foram importantes mais reflexões e vivências ligadas ao caso –

para o caso real e para a narrativa hipotética – o que reflete uma trajetória de desconstrução que as docentes têm demonstrado ao longo das suas falas em diferentes situações, bem como nos leva supor que tal trajetória tenha se iniciado a partir das experiências ligadas ao conjunto de ações que desenvolvem no Núcleo de gênero da escola.

De acordo com E.1, o estudante não solicitou formalmente a ela, entretanto decidiu ir ao jovem para se certificar do desejo do estudante e, tendo confirmada a sua vontade, passou a chamá-lo pelo nome social. A docente destaca a resistência por parte de algumas/alguns colegas ao se referir ao fato ocorrido na escola.

E. 1 - Do jeitinho que tá narrada aí. Parece até que tu foi lá e pegou esse caso lá. Foi lá? Pronto é o caso tá lá... o... a menina lá, ela mudou o nome e... não tava no-no documento oficial da escola e duas professoras se recusaram pelo nome que ela tava pedindo, era Arthur. Ela queria ser chamada por Arthur. E é... interessante é eu sempre trabalhei com-com ela com... as questões de gênero, ela participou de todas minhas oficinas e ela foi a todos os professores e pediu pra chamar de Arthur, menos a mim. E eu por incri- e eu fui a úni- a última a ficar sabendo que ela, que-que se chamava Arthur. Aí eu fui a ela, chamando ainda de ela: 'olhe, você tá pedindo que as pessoas te chamem de Arthur?' 'tô professora.' 'e por que você não pediu a mim?' 'sei lá professora porque eu não lhe pedi. Porque eu achei que a senhora ia perceber sozinha' 'não, eu não perce-, eu não tenho bola de cristal não, amor. Uma coisa é ter intuição outra coisa é ter bola de cristal. Você tem que chegar pra mim e dizer: oh o meu nome é fulano! E eu quero ser chamada...' Pronto passei chamar de Arthur. Eu o chamo de Arthur, ele num tá mais na escola. Mas o fato é que o... ocorreu um caso assim e duas professoras se recusaram. Aí parou de responder a chamada, Arthur parou de responder a chamada. Só que lá a gente não põe falta, a gente visualiza, se tiver na sala, independente de responder ou não, a gente bota a frequência. O que caracteriza a falta é a ausência.

Para E.7, sua decisão é baseada no bem-estar do estudante, embora demonstre certa dúvida quanto ao processo legal em caso de uma/um estudante menor de idade.

E.7 - É... pra mim nunca chegaram pra me pedir, né? Eu quero ser chamada assim, mas se chegassem, né? É... hoje no diário eletrônico, a gente não tem como fazer essa... essa mudança, né? Mas na caderneta, que era escrita, eu colocaria de lápis e iria chamar, né? Eu já escutei muitos professores, nunca pesquisei sobre isso, né, mas já escutei muitos professores dizerem assim: quando é de menor, que o pai e a mãe, não dão... é... não fazem esse consenso, a gente não pode é... fazer o que eles querem. Ou fazer como eles querem. Se eles querem ser chamado assim, a gente não pode. E eu nunca parei pra fazer essa pesquisa, se de fato isso existe, essa proibição assim e tem que ter o consentimento dos pais. Num sei se tu sabe dizer alguma coisa, né? Mas... mas é... eu faria. Eu num sei se antes eu faria, mas hoje eu faria. Por quê? Como pra todas... pra todas as vivências que eu tenho em sala, eu sempre quero que o meu estudante ele se sinta bem. Isso seria mais um ponto pra mim. Né? De fazer ele se sentir bem, né?

A docente E.7 deixa clara sua empatia ao se preocupar, em princípio, com o fato da/do estudante se sentir bem, bem como expõe o seu processo de desconstrução sobre as temáticas de gênero e sexualidade ao assumir que talvez não acatasse à solicitação do estudante em outros tempos. Ao falar sobre o caso real, a professora compartilha sobre uma conversa que teve com Arthur num espaço extraclasse:

Arthur é... era muito tímido, né? Muito tímido mesmo, mas a gente conversava horas a fio pelo Instagram, né? Eu ficava impressionada. Ele morava com... e ele acabou contando a história dele pelo Instagram e não pessoalmente, né? Um dia ele fez uma postagem, ele... ele... ele consumia drogas, né? E eu sempre via, né? Mas eu nunca sabia o que dizer, nunca. Como a gente... no terceiro não faz abordagem dessa temática, então eu nunca consegui um caminho. Nunca me achei, nunca me encontrei, na verdade, no caminho pra chegar e conversar com ele. Até que um dia ele começou a postar algumas coisas sobre plantas na casa da avó, que era onde ele morava. E eu sou louca por plantas, né? Aí eu comecei a elogiar: 'que é isso? Tu não leva um desse pra mim. Leva uma muda dessa pra mim'. E ele aí ele começou conversar, né? Aí ele começou... aí às vezes quando eu postava alguma coisa da minha filha, aí ele falava, né? Até que um dia ele disse: 'eu queria ter uma mãe feito a senhora'. Aí eu disse assim: 'e tu sabe se eu ia... se tu ia gostar de mim? Porque uma coisa a gente tá separado, outra coisa é quando a gente já é mãe, de fato'. (...) E aí a gente começou a conversar, né? E eu dizendo, eu sempre digo assim: 'procure compreender, as vezes eu sei que não é fácil, mas é... as vivências que seus pais, os pais tiveram...', no caso a mãe dele, né? Contribui pra que a pessoa tenha aquele tipo de atitude, né? E isso vem de outras gerações, eu digo: 'você faz parte de uma geração diferenciada, onde você tem noção de que isso é advindo de outros comportamentos, e que você pode trilhar um outro caminho'. Às vezes a gente pode se sentir triste, né? Não afagado, mas mas o fato de você estar consciente de que você pode escolher outro caminho que isso faz é... o fato de você está consciente, né? De que você pode escolher outro caminho, que isso faz bem pra você, isso já é meio caminho andado. Não é à toa que hoje a gente tem uma sociedade sofrendo muito de saúde mental, né? Porque às vezes as feridas da criança elas são trazidas pra a idade adulta e às vezes as pessoas não sabem diferenciar, mas ela também não são culpadas por isso, né? E aí... acabou o ano, né? E a gente teve esse contato, volta e meio a gente se fala, né?

É perceptível, na fala de E.7, o cuidado ao iniciar um diálogo mais sensível com o estudante. Houve também o cuidado para não parecer invasiva e a preocupação em oferecer um momento acolhedor, de escuta atenta, seguido de palavras de conforto e incentivo. Vale destacar que a atenção e cuidado da docente foi percebido pelo estudante, que chega a esboçar: *"eu queria ter uma mãe feito a senhora"* e sentindo-se acolhido, compartilhou suas angústias com E.7.

Na perspectiva do professor e coordenador socioeducacional (E.11), a questão abordada pelo caso 03 é bastante sensível e para exemplificar como lida com essa situação, mencionou uma experiência que teve em uma outra escola. Para E.11, a questão envolve uma abordagem mais elaborada contando com momentos para formação e convite a palestrantes especialistas na temática de gênero e sexualidade.

E.11 - Pronto, isso aconteceu comigo especificamente, mas quando eu já era coordenador pedagógico na escola, né? Não nesta escola, na anterior. E aí realmente é um trabalho muito difícil é... no sentido de lidar com os professores que discordavam. Mas a gente fez o trabalho, como ele era... os dois professores eram minoria (risos), dentro do processo. Mas de novo, você vê como são as coisas, você tem as paradas pra formação, aí você traz palestrantes, por sinal muito bons que a gente tinha é... sabe, o prazer de escolher a dedo, no sentido de saber como pensava, saber como lidava ali com os professores naquele momento da palestra, da formação. E mesmo assim você tinha essas intransigências e tem... continua tendo isso sem... por causa da formação, por causa da trajetória de vida, sabe? E aí só dizer assim: 'eu sou vou chamar o estudante nesse, pelo nome, né, social, quando tiver o documento'. Tá. É um trabalho que você chama os pais, chama o estudante e diz: 'olhe, ainda não foi

formalizado, tem uns aí... alguns professores que realmente vão fazer a chamada, a maioria não vai, vai te chamar pelo nome que você entende que deve ser, o nome social. Então tenha um pouco de paciência'. E aí a ideia da paciência, de ser resiliente dentro do conflito. E aí você vai entender que por causa disso também, Sandra. Aí é o que a gente coloca, por causa disso, quando ele chamar, se por acaso você não responder a chamada, né? Por protesto ou por... o que que seja, você também não vai ser reprovado porque você está na escola. Percebe? Então isso aí você já começa a entender, o professor começa a entender também, lógico depois de ter conversado com o professor, que ele precisava fazer isso. E que o estudante não seria reprovado pelas faltas dele. Porque a gente sabia que o estudante tava na escola. Então esse, esse... esse diálogo ele tem que ser também de uma forma bem firme. Tanto com o professor como pro... com os estudantes. E aí o pai e a mãe, claro sempre vai fazer uma, uma resistência no sentido de: 'ah, mas só esses professores'. É. Mas quando tiver tudo documentado de fato, todos eles serão obrigados, né, dentro desse processo, chamar pelo nome social. Isso são os conflitos das relações humanas, que você entende que isso foi depois de muito diálogo.

Na posição de gestão, E.11 precisa lidar com a demanda do estudante e com a resistência de professoras e professores sem deixar que as partes entrem em conflito. E nessa condição da demanda/direito do estudante, surge o discurso institucional defendendo o apelo à paciência, o que E.11 reconfigurou como resiliência. É o pedido para que a minoria, tantas vezes privada de seu direito, tenha a resignação de esperar do devido processo legal que envolve um nome social para aquela/aquele jovem que conseguiu, num processo conflituoso, escapar do cárcere do corpo sexuado (BENTO, 2011). Apesar de E.11 tentar diferenciadas abordagens para tratar a temática junto ao corpo docente por meio de formações, ele salienta que esse processo é de idas e vindas com o diálogo constante, entretanto esse diálogo precisa ser firme, pois apesar da resistência das/dos docentes, o estudante não poderá ser reprovado e ter sua solicitação atendida é uma questão de tempo, mesmo que pessoalmente a professora/o professor não aprove.

Na posição das/dos docentes que acatariam à solicitação de Mário, percebe-se uma perspectiva mais empática e acolhedora no tocante às diferentes identidades de gênero e sexualidade que possam chegar à escola. É esse grupo de docentes e demais profissionais que junto os corpos dissidentes que fortalecerão o discurso da diferença, desestabilizando a perspectiva dos "gêneros inteligíveis", em que se supõe uma coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. É esse grupo de profissionais que, junto as/aos estudantes que escapam à "matriz de inteligibilidade", iniciam uma pressão com vistas a contestar os "regimes de poder/discurso" responsáveis pela manutenção da "heterossexualidade compulsória" (BUTLER, 2003) no universo escolar.

De acordo com Woodward (2000) a noção de identidade é marcada pela diferença e toda diferença é sustentada pela exclusão. Para a autora, são as "posições de sujeito"

construídas discursivamente e socialmente que acomodam a suposição de que há diferenças mais privilegiadas que outras numa sociedade de padrões androcêntricos, uma hierarquia em que uma diferença é mais valorizada socialmente que outras. Mas com a chegada dessas identidades fluidas à escola, há que se questionar a teoria educacional e a pedagogia frente um cenário desafia e abala certezas. A lógica dos binarismos homem e mulher, hétero e homo não dão mais conta das novas identidades de gênero e sexualidade que reivindicam suas demandas dentro da escola. São esses corpos que transitam fora das normas, para muitos, inconvenientes, estranhos, repugnantes que desafiam a ideia de um sujeito humanista e promovem os descentramentos, desestabilizando, no terreno educacional, as normas de gênero e sexualidade.

Quando questionadas (os) sobre se apoiariam a solicitação de Mário mesmo sabendo que ele ainda não conseguiu sua mudança de nome nos registros, houve algumas/alguns docentes se confirmaram na mesma posição, assim como também houve outras/outros docentes que se contradiziam no que haviam respondido na primeira pergunta.

De acordo com E.3, esse apoio estaria condicionado ao que determina a instituição. A docente destaca que, mesmo na condição de contratada, gosta de seguir as regras da instituição, seja pública ou privada. No primeiro momento, a professora confirmou que só chamaria o estudante pelo nome social após a mudança legal.

E.3 – Aí eu vou te dizer, vou voltar de novo pra questão, vai voltar a instituição. As regras da instituição, entendeu? Já passei por muitas coisas, tive vários cursos, já passei muitos alunos, mesmo não sendo concursada, contratada pelo estado, eu gosto de seguir as... as regras da instituição, tanto pública ou privada.

Para E.4, fazer ou não a chamada com o nome desejado pelo estudante é uma decisão pessoal de cada docente, que não deve haver imposição da gestão quanto a esse assunto:

E.4 - Olhe eu acho que... eu acho que isso aí é... veja bem, isso deve ser uma... uma... uma decisão pessoal de cada professor. Independente de eu apoiar ou não, entendeu? Eu acho que cada professor é que tem que decidir isso aí... eu acho que num deve ser uma imposição da gestão, por exemplo: 'vamo fazer uma votação e vamo impor que o professor X chama Mário de Antônia (sic.)'. Ou... ou o inverso, né? Porque assim como a gente num pode impor ao estudante que é... que... que tem uma orientação sexual é... que ele seja... assim como eu num posso impor que o hétero seja homo, eu não posso impor que o homo seja hétero, eu também não posso impor, que uma pessoa que veja uma mulher e chame ela de Antônio. Ou impor que você tenha uma... uma... uma pessoa conhecida que seja homem e você chame de Maria. Eu acho que essa imposição... acho que não... não deve existir. Cada um, né? Agora se ele conseguir na justiça mudar, mudar o nome, com certeza. Tá certo?

Ao defender que não haja uma imposição por parte da gestão e que a decisão seja pessoal de cada docente, E.4 argumenta que se não se pode impor a orientação sexual do outro, não podemos também obrigar uma pessoa, no caso professoras e professores, a aceitar

fazer a chamada um nome masculino referindo-se a alguém que tem aparência ou que a docente reconhece como mulher. Em seguida ela completa: *“Agora se ele conseguir na justiça mudar, mudar o nome, com certeza.”*

Na mesma direção de E.3 e E.4, o docente E.8 reafirma que, apesar da insistência dos colegas do estudante, ele só chamaria pelo nome desejado com a mudança efetiva do nome social:

E.8 - É. Apesar do alguns... de alguns colegas dela, né, dos meninos insistirem, chamarem. Eu não, eu vou chamar pelo nome real, enquanto houver mudança, se mudar eu... faria.

É importante destacar que E.3, E.4 e E.8 se empenharam em condicionar sua mudança de postura ao instrumento legal. Acerca do posicionamento das/ dos docentes convém refletir: o argumento da mudança legal do nome social não estaria servindo de pretexto para não validar uma expressão de gênero que lhe parece estranha ou impura? Se for decidido legalmente, as/os docentes não terão que acatar por uma imposição judicial que defende o direito de outrem? Chamar o estudante pelo nome que ele deseja poderá incorrer em algum problema/penalidade para as/os docentes para que insistam em não o fazer?

Da fala de E.4, supõe-se uma perspectiva de desconforto na lida com a situação, uma perspectiva apoiada na noção gênero e sexo a partir de uma matriz de inteligibilidade em que a relação entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo sexual seguem uma coerência “natural” e estão pautadas na diferença entre os sexos na ordem do binarismo masculino e feminino. Mas segundo Butler, *“O sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva ... sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo”* (2010, p. 27). Nesse sentido, a relação entre sexo e gênero não é determinada pelo sexo biológico, mas está inserida nos discursos que circulam sobre as formas de ser homem e mulher, construídas historicamente, culturalmente e socialmente. De acordo com essa lógica, as outras realizações de gênero e sexualidade fogem ao que é natural. Mas que natural é esse se ao nascer já estamos imersos em estruturas culturais e sociais que nos antecedem e em pleno funcionamento? De acordo com Bento (2011), *“O original já nasce contaminado pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito no campo discursivo”* (BENTO, 2011, p. 550). Assim, a autoidentificação de Mário (ou Arthur), sinalizada como um desejo de reconhecimento social, uma declaração pública de como ele se vê e se sente, segue negligenciada e subjugada pelo discurso heteronormativo reiterado no ambiente escolar. A autodeclaração de gênero precisa ser discutida na escola para

que seja entendida e respeitada desde o momento em que é manifestada pelas e pelos estudantes e sobre isso vale destacar o que diz Alves e Moreira (2015):

Partindo do princípio da autodeclaração do gênero, quando um indivíduo escolhe um nome social ele está dizendo ao outro como quer ser identificado e reconhecido socialmente. A autodeclaração, a exemplo da discussão do étnico-racial no Brasil, outorga ao sujeito, e a mais ninguém, a definição de sua identidade gênero, ao mesmo tempo que torna pública sua escolha e orienta o outro sobre como esse sujeito deve ser tratado socialmente. A identidade de gênero é atravessada pela escolha nominal. O sexo perde seu status determinista de gênero cedendo lugar para a narrativa pessoal. (ALVES e MOREIRA, 2015, p.61).

Dentre o grupo de docentes que demonstraram certo conflito com a situação, podemos destacar as percepções de E.2, E.5 e E.6:

E.2 - Pra mim é... no trato com ele no dia a dia... se ele quisesse, fizesse questão, eu iria chamá-lo de Mário. Eu só... não sei na chamada... a chamada eu teria que... me orientar primeiro, pra saber como seria a chamada. Mas... com relação ao me... ao no tratar do dia a dia, sim.

Pesquisadora: Certo, mas assim... você apoia, apoia ele ter solicitado aos professores é... você assim... acha legítimo ele solicitar aos professores isso... apoia a solicitação dele?

(breve silêncio)

Então, aí entra numa questão legal, entendeu? Entra numa questão legal, porque eu num sei se mesmo a pessoa sem o nome social, só de se identificar com o gênero, se isso faz com que os outros é... ao seu redor tenham que... Eu realmente... é uma ignorância minha... eu não tenho esse conhecimento pra te dizer.

E.5 - Não. Não é fácil assim... mudar e... e... ao mesmo tempo que é, você simplesmente mudar o nome, mas num... num é só o nome, é tudo que tá dentro desse nome. Do que tá envolvido aí no nome, né? Você... você se chama Sandra, eu te chamar de Sandro é tranquilo, mas é muito mais a mu-mudança não é só da palavra, do nome. É muito mais além disso aí, né? Não é simplesmente no que tá nessas letras...Então acho assim é complicadíssimo porque além identidade, mas além do que identidade tá o que... o que é de registro, mas aí é que vem... acho que a gente precisa entender a posição do aluno e respeitar. Orientá-lo que ele precisa de um tempo... que ele precisa aceitar isso que isso aí infelizmente é questão burocrática e que precisa ir aos pouquinhos, mas que a gente entende que sabe. Tem que conversar, deixar... deixar muito claro isso que a gente sabe que... que ele já tem a sua orientação, que ele já tá decidido, né?

E.6 - Eu acho que não teria problema algum. De minha parte não teria problema algum. E até porque eu gosto muito quando a gente... quando a gente pode expressar e dizer: 'eu gosto. Eu quero isso'.

É perceptível certo melindre na fala de E.2 quanto à sua atitude em momentos de interação com as/os estudantes e o momento burocrático da chamada. Outro aspecto que merece destaque é que ela demonstra certa insegurança quanto a assumir um posicionamento em relação a uma situação que, apesar de estar amparada na lei, não foi ainda formalizada enquanto direito daquele sujeito.

De acordo com E.5, não se trata apenas da mudança de um nome simplesmente, mas de tudo que envolve o nome, por isso ela percebe como algo complexo, pois envolve

identidade e registro legal. De acordo com a docente, é necessário entender e respeitar o direito do aluno, porém é importante orientar que é necessário aguardar um tempo, pois a questão é burocrática.

Para E.6, ela apoiaria e não veria problema, pois ela gosta de ver quando o estudante se posiciona. Na pergunta anterior, E.6, ao tratar do caso real ocorrido na escola, não acatou ao pedido do estudante e passou a chamá-lo por um apelido proveniente de seu nome de registro.

Nessa condição de conflitos e contradições, percebe-se que as docente E.2, E.5 e E.6 refletem sobre as novas possibilidades de expressão de gênero e sexualidade e até esboçam posições de abertura ao debate, bem como demonstram interesse pela temática em diferentes momentos da entrevista, embora também tragam palavras e ações em que se percebe as influências de uma cultura hegemônica. Essas influências se fazem presente no entendimento de transgressão à norma institucional ao se acatar a solicitação do estudante, ou ainda de que a construção baseada na heterossexualidade compulsória em torno do nome, como aponta E.5: *Não é fácil assim... mudar e... e... ao mesmo tempo que é, você simplesmente mudar o nome, mas num... num é só o nome, é tudo que tá dentro desse nome. Do que tá envolvido aí no nome, né?* No fluxo do conflito apresentado por E.5, pode-se refletir sobre o que Bento (2011) chamou de “engenharia social” na condução dos padrões de gênero reiterados pela escola, bem como a preocupação em como lidar com os valores morais em torno da família. Segundo Alves e Moreira (2015), o nome representa um papel no mundo, um papel subjetivo que envolve aspectos sociais, afetivos, profissionais, familiares, dentre outros. O nome “*faz parte dos atos performáticos do cotidiano, reiterando narrativas e discursos do sujeito e do social sobre o sujeito.*” Nesse sentido convém observar:

O ato de nomear e de reconhecer o outro a partir de um nome revelam práticas discursivas que tanto podem visibilizar politicamente sujeitos e seus corpos, quanto silenciá-los. O segundo nome trans é mais do que um conjunto de letras esvaziadas de sentido, ele opera mecanismos de transgressão da norma dominante, tornando-se ele mesmo um mecanismo de resistência política. Entretanto, será que apenas ter seu nome social reconhecido é suficiente para ter sua identidade de gênero também reconhecida? (ALVES e MOREIRA: 2015, p. 60)

A docente reconhece também que envolve a identidade do estudante, embora permaneça defendendo a necessidade de orientar a aguardar pelo devido processo burocrático. Diante disso, convém pensar sobre o processo de autoidentificação por que passou o estudante para ao longo do Ensino Médio nessa narrativa hipotética com ecos na realidade da escola. Mário ou Arthur tiveram suas identidades “dadas” como femininas desde o nascimento e registro legal até o seu autorreconhecimento como ele. Entretanto, apesar de haver normas

regulatórias com todo o aparato legal, *importa considerar que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento* (LOURO, 1997, p.27).

Assim, como destaca Hall (2005), o sujeito pós-moderno - fruto de processos significativos descentramentos ao longo da história - é capaz de reunir múltiplas identidades, híbridas, fluídas, uma verdadeira “celebração móvel” (HALL,2005). E são essas identidades fluidas que, num exercício de construção e desconstrução dos processos de representação, provocam fissuras e trazem questionamentos aos “sistemas dominantes de representação” (WOODWARD, 2007). De acordo com essa concepção de desconstrução, a identidade é um dos conceitos que segue “sob rasura” (HALL:2000), uma vez que, no processo de identificação, há muitos modelos que já foram superados e precisam de uma tradução que se pautem em novos sujeitos reais: [...] *a abordagem desconstrutiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”*. [...] *a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência*. (HALL, 2000, p.106). Dessa forma, esse processo de transição de gênero vivenciado dentro da escola, desafia e coloca em xeque os padrões hegemônicos de gênero e sexualidade e *ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade*” (MISKOLCI, 2017, p.24). São esses corpos estranhos que vão suscitar/provocar novos debates e novas perspectivas teóricas para a educação.

Do grupo de docentes que manifestou apoio à solicitação de Mário, observaram-se as seguintes percepções:

E.9 - Apoio sim. Eu só acho que Marião não precisava deixar de responder a chamada, né? Entrar num acordo com o professor, entendeu e... e continuar mesmo que o professor não querendo chamar pelo nome que ela solicitou, mas mesmo assim ela respondeu, entendeu? É a minha opinião...

E. 1 Então... esse professor aí, esses dois professores já cometeram um erro, porque o que caracteriza a falta é a ausência, não é não responder a chamada. Se botou a falta não respondendo, ela já cometeu um erro grave aí. Aí já tá na sala, põe a frequência. Tudo bem. Aí o fato dela ter... dele, aí no caso foi ao contrário: era uma menina que, né, pronto, Mário. No caso de Mário ter parado de responder a chamada e isso trouxe um discurso, num foi pra-pra sala? Trouxe uma confusão, né? Massa... Trouxe a confusão, mas eu vou lhe dizer, ela tinha que trazer a discussão, ele tinha que trazer a discussão pra dentro do processo aí. Agora não é porque esses dois professores tá assim, ela vai ser passivozinho assim, aceitar: ‘não vou responder, por uma questão de eu não ser reprovado. Não trazer...’. Não... ela-ela vai precisar infelizmente trazer o discurso. E aí a-a-a a forma que achou foi essa, de ficar levando a falta. Mas possivelmente se preju-, mas num se prejudica não, entra... vai na Secretaria de Educação, faz uma queixa contra os professores. E aí a Secretaria da Educação, vai mandar o advogado da Secretaria da Educação defender os interesses de Mário e a frequência vai ser colocada, ela será aprovada do mesmo jeito. E trouxe o discurso... certo?

E.7 - É. Apoiaria sim, que eu acho que tem que chamar porque eu acredito que a pessoa tem que se sentir bem.

E.11 - Totalmente. Eu tenho até um caso específico que não é nem, na questão de sexualidade e gênero, que o estudante primeiro dia, depois do contrato, de me ouvir tudo. Aí eu chamei pelo nome, né, da chamada e aí ele disse: ‘professor, posso pedir ao senhor que me chame de Monster?’. Ele grandão. Ele grandão Sandra e o apelido dele Monster, né? Ele era monstro das... do computador na época tal, sabia mexer em tudo, programar e aquela coisa toda. E por isso o Monster e era nick dele nas redes sociais. Aí eu fiz: ‘não tem problema Monster, não tem problema e quando chamar aqui você pelo nome, eu vou marcar a presença aqui, mas vou dizer Monster. Viu Monster? Que eu já sei que é Monster’. E é bom ter essa... eu... eu tinha o prazer sempre... de... de conhecer, chamar os estudantes de... pelo nome, pelo nome, lógico que eles pediram o social ou... ou entender todos pelo nome. Hoje eu chamo meus estudantes pelo nome. Eles acham massa...

Na percepção de E.9, Mário teria seu apoio, mas considera que o estudante não precisaria deixar de responder a chamada. Para ele seria importante conversar com a professora/o professor sobre a questão. Mesmo entendendo que o diálogo é a melhor alternativa, é necessário refletir se, de acordo com a experiência análoga que ocorreu na escola, a conversa seria suficiente para resolver a questão e o jovem ter o seu pedido atendido.

Atendo-se ao caso hipotético, E.1 demonstrou apoio ao estudante do caso 03 e destacou a importância de sua atitude de protesto, pois trouxe a questão para o debate. Ao defender que o estudante não leve falta, E.1, trouxe a realidade das Escolas da Rede Estadual em relação à questão: mesmo que não responda à chamada, se a/o estudante estiver presente, não leva falta. Para E.1, é necessário trazer a “confusão” para estabelecer o debate, e sem passividade. A docente, com essa fala, reconhece a necessidade do enfrentamento para levar o discurso da diferença de forma efetiva. Nessa defesa, E.1 respondeu a outra questão que se seguiria sobre o caso 03. Quando E.1 menciona que é importante trazer o discurso para dentro da sala de aula, a docente defende que é a partir de situações como essa que a escola será pressionada a rever seus discursos e sua prática. Nessa mesma direção, convém observar o que disse Alves e Moreira (2015): “[...] é possível pensar o nome social, como um discurso de relativização das fronteiras de gênero, de distúrbio da ordem e da norma.” (ALVES e MOREIRA, 2015, p.61)

De acordo com E.7 e E.11, Mário teria sua solicitação atendida e poderia contar com o apoio dela e dele, uma vez que o mais importante, na visão da docente e do coordenador, é que o estudante se sinta bem. Em suas considerações, E.11 traz o um exemplo para fazer uma analogia interessante no que se refere aos apelidos pelos quais os alunos gostam de ser chamados. Ele traz um fato ocorrido em outra escola em que o estudante queria ser chamado pelo mesmo nome que usava nas redes sociais. Ao mostrar a flexibilidade no trato com essa

questão, E.11 desperta um aspecto que merece reflexão: se posso chamar a/o estudante por apelido de que goste na hora da chamada, por que não posso chamá-la (lo) pelo nome social ainda não legalizado?

Ao serem indagadas/indagados sobre como avaliariam a posição do estudante ao não responder a chamada pelo nome ainda presente no registro, algumas/alguns docentes consideraram um equívoco, excesso, uma postura desnecessária, ou até mesmo que Mário precisava entender as limitações da/docente em manter o nome de registro:

E.3 - No caso dela? Não sabia antes, depois eu conversei com ela: ‘por que disso?’, ‘não porque eu não quero. É a minha rebeldia. Porque eu não sou’. Aí eu fiz, aí eu: ‘você tá errada. Você tá errada porque na vida da gente, a gente vai ter que engolir certos sapões. Ao longo da vida. E desses é, você vai ter que engolir isso, porque legalmente, você é dessa forma. Chamada dessa forma. Você vai ter que responder a chamada, pra não ser prejudicada. Porque o professor não está errado em colocar falta quando você não responde por ela. Mesmo você dentro da sala de aula’. Pode vir conselho tutelar, pode vê conselho escolar... o professor não está errado. Agora tudo é conversa, ‘tente responder. Mesmo você sabendo... tente responder. Você não tá fingindo ser essa pessoa não. Você tá concordando que legalmente, por enquanto você é.

De acordo com E.3, em conversa com o estudante, não foi possível chegar a um acordo, pois Arthur (estudante do caso real) expressou para E.3 que não responde à chamada numa atitude de rebeldia. A reação de E.3, foi reforçar, com ênfase, a sua resistência e a de qualquer docente em chamar o estudante pelo seu nome social ainda não legalizado e de legitimá-la por meio do discurso institucional legal. Na defesa que faz sobre a posição de resistência do professor, E.3 orienta o estudante a tentar, pois ele é legalmente a pessoa que está no registro. Ao dizer “*Você tá errada porque na vida da gente, a gente vai ter que engolir certos sapões. Ao longo da vida. E desses é, você vai ter que engolir isso, porque legalmente, você é dessa forma. Chamada dessa forma.*”, E.3 coloca o discurso da legalidade acima das possibilidades de fluidez das identidades, nesse caso ela prioriza o que está no papel e negligencia a pessoa em seu processo de descoberta. Nas afirmações de E.3, emerge o processo que Alves e Moreira (2015), vão chamar de rejeição/negação que limita o direito de ser do estudante:

O efeito provocado pelo uso do nome social no outro aponta para um duplo processo: de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação. A aceitação e o reconhecimento pelo outro fortalecem a escolha feita, enquanto a rejeição ou negação pelo outro tolhe e cerceia o direito de ser. Esse duplo processo oriundo da alteridade e da delimitação das diferenças pode ser analisado pelo viés dos estudos queer que propõem a insurgência e a resignificação dos lugares socialmente estigmatizados. Nessa perspectiva, travestis e transexuais buscariam a rejeição/negação pelo outro como forma de resistência à ordem política, social e sexual (ALVES e MOREIRA, 2015, p.61).

Entretanto, esse processo de rejeição/ negação, de acordo com a teoria queer, termina por se tornar uma forma de resistência às normas policiadas de gênero e sexualidade.

Segundo E.4, há excessos de ambas as partes. O estudante pode até querer ser chamado pelo nome masculino, no entanto a docente - pautando-se no caso real - chamava-o pelo nome feminino, fazendo questão de lembrar que se o nome que está na chamada este é o seu nome de registro, por que não responder? No que se refere à postura da/do docente, E.4 não vê por que colocar falta no estudante estando ele presente e relata que, na maioria das vezes nem precisa chamar pelos nomes, ela mesma coloca a presença ao verificar as/os estudantes em sala. Em seguida a professora destaca que é muita confusão por pouca coisa.

E.4 - Mas eu acho que é um exagero tanto do Mário quanto do professor, porque o... o rapaz, a... pessoa, o homossexual. Se ele quer... é... ser chamado... pronto, como a minha aluna, ela queria ser chamada de Arthur, eu chamava ela pelo nome dela. Eu acho que... que... que se o nome dela é aquele, por que... num sei se é porque eu num tô na situação... Por que é... não responder a chamada? E se fosse na minha situação que eu vivenciasse, eu não botaria falta. Porque quando eu faço chamada, se eu já souber o nome do Aluno, eu mesma vou lá sem nem perguntar. Eu só cito nome quando eu num sei. Quando é começo do ano, por exemplo, no primeiro bimestre, quando eu num conheço os alunos. Aí eu chamo de um por um. Mas como é... só olhando... E já vou fazer a chamada ali no meu celular, que agora a chamada é... é on-line, né? Eu acho que muita confusão pra pouca coisa. Na verdade.

Na perspectiva de E.8, não responder a chamada em forma de protesto não é legal, pois o estudante está punindo a si mesmo, assumindo o risco de ser reprovado por falta.

E.8 - É... eu acho que é um... um... sei lá... num tem nem o que... como-como analisar, né? É... uma pessoa tá se punindo a si mesma, né? Eu num acho que seja legal não. Né? Ele vai ser reprovado por falta, eu num sei. Eu num sou favorável não, sabe?

Para E.5, o estudante deve responder a chamada, considerando que muitas vezes as/os docentes não aceitam, se esquecem de chamar por ainda estar se adaptando à solicitação ou até mesmo por respeito à família. De acordo com E.5, o estudante deveria permitir que as/os docentes o chamassem pelo seu nome feminino e se puder negociar com estas e estes, que se estabeleça com o diálogo:

E.5 - Eu acho. Eu acho que é como eu falei, eu acho que ele tem que é... responder a chamada é... antes de Mário era... tinha outro nome, não lembro agora, né? Bia, era? Bianca?

Sim, Bianca

Bianca. É... então: 'professora Bianca tá presente'. Pronto. Porque ele ainda... o professor, ele... muitas vezes... não aceita ou esqueceu, ou tá nesse processo de adaptação. Ou num sabe se isso é uma forma de respeitar o aluno ou respeitar a família. Esse conflito, então eu acho que o próprio aluno ele tem que permitir o professor continuar chamando dessa forma, mas sabendo que chega sempre pra... pro professor: 'professor é... é... Bianca, mas se puder chamar de Mário, vai ser...', sempre tentar esse diálogo, sabe?

Ao insistirem em que o estudante deveria responder à chamada, de maneiras diferentes, E.3, E.4 e E.5, estão sobrepondo a identidade validada legalmente à identidade com a qual o estudante se reconhece. Assim, de forma sutil, o argumento da legalidade contribui para invisibilizar aquela identidade de expressão inconveniente e que desestabiliza o ambiente escolar. Para tanto, vale lembrar-lhe que nasceu mulher, que assim é reconhecido socialmente e para ter a identidade desejada reconhecida, precisa: “ter paciência”, “não precisa ser tão rebelde”, “é preciso respeitar a decisão do professor”, “é necessário esperar pela burocracia”, e outras afirmações utilizadas que invisibilizam essa identidade e tentam conter a repercussão do caso sem que isso seja visto como uma forma de violência. Dessa forma vale refletir sobre o que diz Bento (2011), [...] *“Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia como uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar”* (BENTO, 2011, p. 556). E a escola faz parte de uma estrutura muito maior e mais complexa de produção de corpos normais: *“Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontra nesse espaço terreno fértil de disseminação”* (BENTO, 2011, 556).

Para E.2, não responder à chamada é um direito de Mário. E embora tenha se mostrado em conflito quanto a chamá-lo pelo nome masculino no momento da chamada, a professora traz como exemplo casos de estudantes que não gostam de seu primeiro nome e pede para serem chamados pelo segundo ou muitas vezes por apelido (situação bastante comum em escolas estaduais, especialmente no Ensino Médio). Com esse exemplo, a docente demonstra certa hesitação em continuar argumentando e logo em seguida pontua que, se a/o estudante não responder à chamada e ela perceber que esta/este está presente, não põe falta.

E.2 - É... eu acho que ele tem direito, né, de-de... se ele num se identifica com aquilo, até mesmo... ou até por outro caso, as vezes assim... tem alu-, tem estudante que ele não gosta do nome dele, do primeiro nome... Ou não gosta do segundo nome ou não gosta do nome completo... Então ele pede: ‘professora chame... é... fula- chame só assim. Chame só é... é...’, pronto, um nome sei lá, Maria Cândida: ‘ah porque a menina tem vergonha’, aí é: ‘Laudicéia Camila’, ela não gosta do Laudicéia, ela só gosta do Camila... aí... aí assim, nesses casos o aluno ele poderia se... se... é... é... se recusar, por exemplo, a responder a chamada... sabe, assim... eu... eu vou te dizer Sandra, eu... eu... eu num... eu sabendo que o menino tá ali, sabe? Mas que eu tenho que chamar... na chamada eu chamo, fulano, se eu sei quem é, que tá ali na minha frente, eu num vou deixar de colocar presença, porque ele não respondeu. Porque ele... eu já botei presença até em aluno dormindo. Mas eu acho que essa não é uma resposta simples. Porque assim, eu acho que cada um tem um relógio biológico diferente. Têm pessoas que se descobrem muito rapidamente. Que tem uma determinada orientação e que sabem disso logo. Com 12, 13, 15... têm pessoas que só

vem descobrir lá pros 20, 25. Depende. Então assim... a partir do momento que a pessoa se identifica com aquilo, ela pode é... solicitar, sabe? Então... mais a gente não pode confundir o que a gente acha, de ser errado ou não, com o determina a lei. Porque a gente sabe que esses adolescentes eles ainda estão sob a tutela do pais e que ainda são menores de idade e que eles não têm é... é... essa liberdade, né, de... de... de simplesmente poder fazer o que quer, o que bem entende. Então assim, isso é muito... é por isso que eu tô te falando. Pra mim é uma questão muuuiitooo delicada. Muito complexa que não é... num vou te dá uma resposta assim, 'ah ele pode. Ah ele num pode'. Não tem como te dá essa resposta. Não posso simplificar. Sabe porque é uma questão ainda que eu acho que ainda tá sendo... que é... é uma questão... são questões muito novas, né, na nossa sociedade.

Outro aspecto que merece destaque na fala de E.2 é sobre o tempo/idade de autoidentificação do estudante em determinado gênero e a sua condição de menor. Para a professora, trata-se de uma situação delicada, pois muitas/muitos jovens ainda estão sob tutela dos responsáveis. Apesar de mostrar-se em dúvida sobre como agir, a docente observa que essas discussões ainda são pouco debatidas por serem muito novas em nossa sociedade.

De acordo com E.6, ela gosta do protesto e lembra de que utiliza muito a importância da intervenção artística para sensibilizar a sociedade e se posicionar. Na perspectiva de E.6, a resistência do estudante apresenta sua identidade de gênero não aceita ainda legalmente e apresenta as limitações por que passa o estudante menor de idade que está passando por essa transição.

E.6 - Eu gosto do protesto. Eu gosto do protesto entre eles, porque eu acho... eu falo muito das intervenções artísticas, né, que chamam atenção... O que sensibiliza na sociedade, né? Então se você vai se posicionar, você vai atingir o seu objetivo, né? Então assim... é... 'Bianca num tá aqui, quem tá aqui é Mário! Você num tá me vendo? Eu não tô aqui presente na aula?'. Entendeu? Se a gente tem problema jurídico... de num poder trocar, porque eu sou de menor... a minha identidade de gênero. Isso é uma coisa, 'você num viu que tô aqui?', né?

Vale lembrar que E.6, ao vivenciar o caso real, viu-se em conflito quanto à possibilidade de chamar o estudante de Arthur, optando por um nome parecido com o seu nome de registro. Entretanto, ao avaliar a postura de protesto do estudante, esboça sua aprovação e apoio. Convém, dessa forma, refletir: o que teria levado E.6 a hesitar no trato com caso real? Seria apenas uma questão de alinhamento entre os pares e com o discurso institucional, como também se preocupou E.2?

E.10 - É... é a resistência dele. Uma estratégia que ele teve, né? Eu costumo dizer que a gente sempre resiste, né? Eu... eu respeito, né? A estratégia utilizada. É uma estratégia até sábia, né, mas que tem que ser discutida acho que por toda a escola, né?

Na perspectiva de E.10, a atitude de protesto do estudante foi a maneira que ele encontrou para resistir à norma institucional, que segundo o docente lhe parece sábia, entretanto a questão precisa ser discutida por toda a escola. Nesse sentido, recuperando a noção de dispositivo discutida por Foucault (2007), o nome social emerge como um

dispositivo que questiona, desestabiliza as normas de gêneros e resiste a elas. A presença viva das/dos estudantes trans na escola - reivindicando suas demandas e seu direito de ser - é a resistência que abrirá fissuras nos fundamentos que sustentam a heteronormatividade reiterada institucionalmente pelo sistema escolar, como afirmou Beatriz Preciado (2014):

Toda pessoa trans tem (ou teve) dois ou mais nomes próprios. Aquele que foi designado na hora do nascimento, cujo nome a cultura dominante buscou normalizá-lo e o nome que assina no início do processo de subjetivação dissidente. Os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, mas denotam um processo de identificação (...) o segundo nome utilizado pelas transexuais, a peruca drag, o bigode, enfim, são signos intencionais e hiperbólicos de uma travestilidade político sexual. E isso acontece não a partir do verdadeiro sexo ou do autêntico nome: mas sim através da construção de uma ficção viva que resiste a norma. (Preciado, 2014, parágrafo 2).

Segundo E.7, uma atitude de protesto ou rebeldia é bem comum, especialmente entre estudantes da faixa etária de Mário e de Arthur, a docente acrescenta ainda que se o estudante tiver apenas a atitude de não responder à chamada demonstrará maturidade, o que de muitas vezes ocorre é de terem reações mais desafiadoras que essa e que tantas vezes levam a outros conflitos, pelas experiências que já teve. Para E.7, há também na postura do professor um tom desafiador e rígido. A professora observa que a maturidade na lida com a questão poderia partir mais do corpo docente, uma vez que são mais experientes, entretanto ela compreende que há docentes que ainda não desenvolveram essa mudança de perspectiva, esse olhar. Diante disso, E.7 enaltece mais vivências significativas que possam trazer mais reflexão e novas percepções, que fissurem a rigidez de suas formações culturais.

E.7 - Veja, aí é um caso de maturi-... eu vejo assim, como maturidade. É... eu acho que... é... a educação ia ser aí reversa, né? E... ele teve... sei lá, idade, essa maturidade de chegar e responder ao ponto... sei lá, que um dia... ele pudesse tocar esse professor, que não atendeu aquele pedido dele. Eu acho que esse estudante teria que ter muita maturidade, pra fazer isso, né? É... eu... assim, se passo dizer que era uma forma de rebeldia pela idade, entendeu? Acho que a faixa etária ela... ela se comporta na sua maioria dessa maneira, né? Uns ficam calados, outros podiam até é... se tornar agressivos, né? Dizer alguma coisa toda vez que o professor chamar, né? É... ou gritar, 'tô aqui', de uma forma é... pra desestabilizar... o...o a situação, né? Mas assim eu vejo como uma forma digo que normal, pra idade deles, né? De ter essa reação. Maduro se- maduro seriam, né? Seria, se ele respondesse mesmo sendo contrário ao pedido que ele fez ao professor, né? Eu não vejo como algo assim é... como posso dizer? Desafiador, porque se a gente for olhar o lado do professor, o professor também tá desafiando. Porque em pautado em que, né? Ele não quis chamar? 'Ah só porque num é o certo', e o que é certo? Né? Esse certo tá aonde dizendo? Hã? É... é... então são assim, são reflexões que eu falo com relação a isso. Eu entendo o lado do aluno, né, que bom pro professor, que ele não responder. Porque ele podia ter e tido outro tipo de reação. (...) Então eu acho que são reflexões, eu vejo lado o do aluno, como uma rebeldia, se eu posso dizer assim, entre aspas, mas é normal da idade, né? É... com o lado do professor, né? Quando a gente fala de maturidade, num custava nada ele ter esse lado maduro. Mas aí eu também me remeto, como eu já falei aqui, na entrevista... né? Que a gente também... a gente já abriu esse olhar. A gente também

tem que ter um pouco de paciência com essas pessoas que são mais fechadas, né? E por isso que esses momentos eles precisam estar ali, acontecendo a toda hora. Da forma mais simples, uma forma mais a arrojada dentro da escola, né? É... pra que a gente possa tocar o outro, no seu ser, no seu âmbito, nas suas vivências, que às vezes... não foram fáceis também, pra ele ter esse olhar tão fechado... pra... pra esse tipo de situação. Se é que você me entende.

Considerando as percepções de E.6 e E.10, é importante que o estudante se posicione, pois ele trará a questão para o centro das reflexões cotidianas da escola. Mesmo havendo posições contrárias ou hesitações, a experiência provocará debates, reflexões, indagações e problematizações sobre a temática de gênero e sexualidades. E assim como defende E.7, só a experiência/vivência pode tocar o outro e quem sabe demovê-lo dos padrões rígidos, redirecionando para o outro numa relação mais empática, educando-se mutuamente pela diferença para evitar que o *“aprendizado redunde na manutenção da diferença como algo a ser, no máximo, tolerado”* (MISKOLCI, 2017, p.49). Nesse sentido, vale destacar ainda o que diz Alves e Moreira (2015) sobre esse processo de transição que sociedade e instituições têm vivenciado:

A obrigatoriedade legalizada da inclusão do nome social de travestis e transexuais em documentos de identificação de instituições públicas nos campos da educação, saúde e administração direta possibilita o acolhimento de subjetividades que colocam em xeque o sistema normativo sexo/gênero. (ALVES e MOREIRA, 2015, p.61).

Após observar as impressões e comentários de professoras e professores sobre o caso 03 e as suas implicações para o estudante e para a escola, convém conhecer o dispositivo legal que regulamente o nome social e como a/o estudante pode fazer para acioná-lo.

O instrumento legal está disponível desde 2017, mas foi divulgado a partir da Instrução Normativa nº 02/2016, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação e publicada no Diário Oficial do Estado em 17/11/2016. A instrução foi criada após intervenção do Ministério Público de Pernambuco (MPPE), e é especificada no Art. 68, do ato.

O documento determina que estudantes maiores de 18 anos têm o direito de requerer o uso do nome social no ato da matrícula, inclusive constando no Diário de Classe. Para estudantes menores de 18 anos que igualmente se interessarem por solicitar o nome social podem apresentar-se à Escola, acompanhada/acompanhado da mãe, do pai ou responsável legal para solicitar pessoalmente, basta preencher as informações necessárias de acordo com (Art. 68 § 2º).

A instrução surge para formalizar o direito que as pessoas já têm e para garantir a integridade daquelas/daqueles que divergem entre o sexo biológico e da identidade de gênero. Dessa forma, o instrumento legal atende à demanda das/dos estudantes que se reconhecem

como mulher/homem devendo ser visto e respeitado acordo com a identidade em que se constituiu, desfrutando do direito de utilizar o nome social em sua trajetória escolar.

A/o estudante pode ter acesso ao documento através do site da Secretaria de Educação de Pernambuco:



Imagem 3 – Como acessar o requerimento para a solicitação de mudança do nome social nas Escolas Estaduais de Pernambuco.

Após esse acesso, a/o estudante pode clicar no link e imprimir o requerimento e formalizar a sua solicitação junto à gestão da escola. O instrumento legal tem sido amplamente divulgado nas escolas a partir de junho de 2021 com publicação no Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

Diário Oficial

Estado de Pernambuco

Ano XCVIII • Nº 123

Poder Executivo

Recife, quarta-feira, 30 de junho de 2021

Cartazes divulgam direito do nome social nas escolas

Material estimula a construção de ambientes mais inclusivos.

Atualmente, 176 estudantes utilizam o nome social nas unidades de ensino do Estado.

A Secretaria de Educação e Esportes, por meio da Gerência de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (GEIDH), iniciou ontem (29.06) a entrega dos cartazes do nome social a todas as 16 Gerências Regionais de Educação (GRE) do Estado. O material tem como propósito divulgar o direito do uso do nome social nas escolas para a população trans e travesti, instituído desde 2017 em Pernambuco.

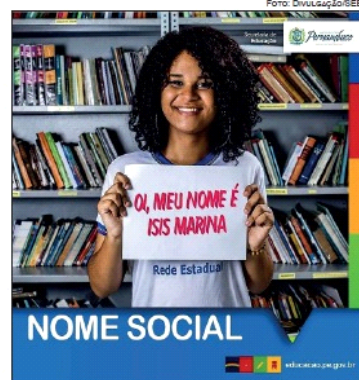
A distribuição para todas as escolas da rede segue acompanhada de um número novo, que vem fomentar a política de educação de gênero e sexualidades da pasta: ao todo, 176 estudantes usam o nome social nas unidades de ensino atualmente. E o maior número desde a criação dessa política, há cerca de cinco anos. No ano da implementação do nome social da SEE, 78 estudantes solicitaram a retificação nas escolas da rede. Em

2019, já foram 151. Os cartazes devem ser fixados nas paredes das escolas pela gestão.

“O cartaz representa mais um instrumento da política de nome social, que busca construir uma escola mais inclusiva, pautada no respeito às diferenças e que garanta um local de acolhimento à população trans e travesti, considerando a importância de uma educação inclusiva, que reconheça e respeite toda a comunidade escolar”,

frisou Dayanna Louise, chefe da Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades da Secretaria.

Estudantes travestis, transexuais e transgêneros podem solicitar a inclusão do nome social nos registros escolares: no ato da matrícula ou a qualquer momento na unidade de ensino. Já estudantes menores de 18 anos podem solicitar a inclusão acompanhados de seus representantes legais.



POLÍTICA do nome social foi instituída em 2017 no Estado, buscando estimular o respeito às diferenças e uma educação mais inclusiva

Imagem 4 – Publicação no Diário Oficial da divulgação de cartazes nas Escolas da Rede Estadual de Pernambuco sobre a possibilidade de mudança do nome social.

De posse desse requerimento, Arthur ou Mário, ou ainda qualquer estudante terão sua identidade de gênero garantida no registro escolar e todas/todos que que resistiram quanto a chamá-los pelo nome social, precisarão acatar a decisão institucional, agora resta deixar duas questões para reflexão: Se podem chamar pelo nome social agora, por que não puderam chamar anteriormente? A recusa era apenas uma exigência legal ou um desconforto apoiado numa construção de gênero nos padrões heteronormativos?

3.4. CASO 04 “E agora, que banheiro ela vai usar?”: das demandas dos corpos dissidentes à lida com os espaços da/na escola

O caso quatro trata da chegada de uma adolescente trans no meio do ano letivo e no 2º ano do Ensino Médio e com situação do nome social já definida junto à secretaria da escola. Algum tempo depois de sua chegada, a adolescente começa usar o banheiro feminino, iniciativa que provoca posicionamentos diversos e uma polêmica em torno do uso do banheiro por pessoas trans. Neste caso, assim como o segundo, trazem as duas mais citadas situações de conflito por que passam estudantes trans em instituições de ensino no país.

Caso 04

Mylena é uma adolescente trans que chegou à escola na metade do ano letivo e no 2º ano do Ensino Médio. A sua chegada gerou muitos comentários em toda a comunidade escolar. A partir da terceira semana, uma polêmica em torno do uso do banheiro agitou a escola. Mylena começou a usar o banheiro feminino. A estudante passou as duas primeiras semanas sem ir ao banheiro enquanto estava na escola, sempre nos turnos da manhã. Mas isso lhe causava incômodo e ela não quis levar em frente tal esforço por achar injusto. Isso lhe impedia, por exemplo, de frequentar as aulas práticas de educação física, ou de escovar os dentes depois do lanche. A partir de então, as redes sociais da escola ficaram cheias de mensagens apoiando ou criticando o fato de Mylena ter começado a usar o banheiro feminino. Muitas meninas faziam questão de chamar Mylena para usá-lo. Outras se empenharam em deixar clara sua oposição a Mylena fazer tal uso. Entre os meninos também houve polarização acerca de qual sanitário Mylena deveria usar. Uns tantos meninos faziam piadas mandando-a tomar jeito de homem e usar o banheiro masculino, houve inclusive um deles que, na tentativa de assediá-la e ter recebido uma negativa, rasgou-lhe uma blusa. Outros alunos, numa tentativa um tanto ingênua e atrapalhada de mostrar solidariedade, disseram a Mylena que se ela quisesse poderia usar o banheiro masculino enquanto um grupo de voluntários se dispunha a vigiar a porta para ninguém entrar, e assim ela ter privacidade. Ela ficou muito agradecida, mas explicou que não poderia aceitar tal proposta, pois isso seria resolver uma situação delicada com uma ação paliativa, e que não encerrava a questão. Algumas mães e pais foram fazer queixa à direção da escola, e esta se viu obrigada a reunir o corpo docente e o apoio pedagógico para buscar uma solução.

Assim como o caso 03, a narrativa 04 também suscitou algumas posturas de contestações e contradições. As professoras e os professores, em sua maioria, relataram não ter experiência com uma situação análoga, com exceção de dois ou três docentes. Dessa forma, as percepções apresentadas pela maioria das/dos docentes se pautaram no plano hipotético, o que nesse aspecto, difere um pouco do caso anterior.

Quando questionadas/questionados sobre como perceberiam a repercussão da chegada de Mylena em sua escola ou como lidariam com a questão enquanto docentes, as percepções da maioria foi de que a repercussão seria boa e que a escola, especialmente por parte das/dos estudantes, promove um ambiente acolhedor às diferenças. A maioria das/ dos docentes, embalados pelos fluxos da narrativa 04, tenderam a antecipar as percepções sobre o uso do banheiro (assunto tratado nas perguntas seguintes). Apesar das boas expectativas da maioria em torno da recepção à Mylena, houve percepções que esboçaram mais apreensão que outras, como se pode destacar na fala de E.3:

E.3 - Eu sou muito preocupada em relação a isso. Eu já pediria coordenação pedagógica pra que... tentasse ver o caso dessa aluna e mostrasse aos professores para não constrangê-la desse jeito. Ou tentar mostrar aos alunos, fazer reuniões, com os alunos, mostrar pra que não constrangesse tanta essa aluna.

De acordo com a docente E.3, seria necessário preparar o ambiente para a chegada da estudante, supondo que professores ou estudantes poderiam constrangê-la. A aparente preocupação de E.3 seria um sintoma de uma escola que ainda não discute o direito das pessoas trans nem está preparada para as suas demandas. Quando E.3 pede a para dar ênfase ao caso da estudante, ela antecipa sua preocupação acerca da recepção da jovem, mas também

antecipa um juízo sobre essa aceitação por parte do outro, esse juízo estaria fundado na observação que faz da postura das/ dos colegas frente a essas questões ou estaria alicerçado em sua própria inquietação frente a situação? Se o motivo for uma preocupação centrada na reação das/dos docentes e estudantes, compreende-se que a escola tem discutido pouco a temática das sexualidade e ainda é um ambiente hostil/não acolhedor às pessoas transsexuais/transgêneros. Se a inquietação é também produto da subjetividade da docente em virtude de sua construção cultural, esse processo subjetivo - intermediado por uma formação continuada acerca do tema – pode fomentar reflexões e vivências importantes para a sua prática docente. No entanto, vale destacar que, em ambos os casos, tem mais efeito a prática do debate e da reflexão acerca das sexualidades realizados cotidianamente na escola, atravessando seu currículo e suas práticas pedagógicas, que apenas o destaque para a recepção de uma/um estudante, quando acontecer.

Nesse mesmo sentimento de aparente constrangimento, vale destacar a percepção de E.8:

E.8 - Olhe, se eu não me engano teve-teve um caso bem vago lá, mas parece passou despercebido, sabe? Agora lá na... lá na escola onde eu dava aula no Sesc, realmente teve um problema sério de uma... de uma menina que ela queria frequentar é... o banheiro masculino, sabe? Ela se dizia trans e que tinha que frequentar o banheiro, foi uma confusão tão grande lá. É... que lá... lá... o... o coordenador era um padre e... foi chamado os pais, foi chamado... foi uma confusão tão grande que acabaram deram... deram a transferência dela. Lá no... no-no no Sesc. Mas aí no Porto Digital que eu saiba, num sei... se... parece que não tem nenhum caso assim não, sabe?

E se chegasse, como é que seria essa repercussão?

Eu (gagueja um pouco) o certo é o que eu te disse, né? Enquanto o... a pessoa num tiver legalmente no documento... não houve a mudança... a mudança do nome ou de sexo, eu acho que num deveria ser permitido não. A não ser que... que tivesse um terceiro, um terceiro banheiro, né? Já até se cogitou isso, né, o banheiro de hetero, o banheiro de-de de... é... banheiro masculino e feminino e uma terceira opção. Mas é... é... muito complicado essa situação, sabe? Eu num sei... eu o que faria não.

O docente E.8 não consegue lembrar com clareza se houve caso semelhante nesta escola, mas destaca a sua experiência em outra instituição, onde inclusive o coordenador era padre, e em que aconteceu situação semelhante a de um estudante que desejava frequentar o banheiro masculino. Ao relatar o caso real, E.8 referiu-se ao estudante ainda o tratando como uma jovem e relatando que o desconforto com a situação terminou por resultar na transferência do jovem para outra escola. Quando questionado sobre a atual escola, o docente vacila ao responder e menciona a importância de uma definição legal do nome em documento, uma questão já resolvida no caso 04, pois Mylena já chega à escola com o seu nome social validado. Na ocasião, o professor também mencionou a mudança de sexo, uma condição que não define o direito legalizado de Mylena ser considerada mulher. Em sua fala, o docente

condiciona o uso do banheiro a essa legalidade sem observar que a mudança do nome já não é mais impedimento. Sem terminar a argumentação, E.8 insinua que poderia haver um terceiro banheiro e, novamente não terminando a argumentação, encerra assumindo que considera uma situação muito delicada.

As observações feitas por E.3 e E.8 denotam apreensão e inquietação na hipótese da chegada de uma estudante trans e no trato com suas demandas. Tais percepções, quando compartilhadas por mais educadoras/educadores numa mesma escola, ou até mesmo quando há uma ação isolada e preconceituosa de quem detém o poder podem contribuir para um ambiente indiferente e negligente quanto aos direitos das/dos jovens trans, um ambiente conivente com violências, descasos, injustiças, e que provoca um afastamento dessas/desses jovens da escola, afastamento esse que, de acordo com Bento (2011), não pode ser classificado como “evasão”, mas como “exclusão” pois, ao invés de acolher para desenvolver, discrimina e afasta.

Em relação a isso, podemos referenciar a experiência que o docente E.8 relatou sobre o pedido de transferência do estudante trans que queria usar o banheiro masculino. A escola, até mesmo em sua estrutura física, se impõe como parte do discurso heteronormativo que reproduz, por isso é importante repensar, conforme afirma Louro (1997), como a escola - através de símbolos e códigos - reitera quando não estabelece o que cada um/a pode ou não fazer por meio da separação e instituição de normas, definindo espaços possíveis de vivência dos sujeitos. Nesse sentido, o uso do banheiro por estudantes trans é uma demanda que não é pauta para escola, ela emerge com a chegada desses corpos estranhos à escola e geralmente é recebida/tratada de forma reativa, conflituosa, e cheia de omissões e imposições regradas pelo padrão binário homem-mulher. Nesse sentido, convém refletir no que nos diz Foucault (2007) sobre o conjunto de discursos articulados ao conceito de poder, com potencial para de controlar e definir os corpos, havendo sempre aqueles que resistem e os que resistem e causam fissuras nas estruturas de poder. A esse conjunto de discursos controladores do corpo e da sexualidade por meio de um aparelhamento que delimita espaços, as divisões destes, a lei, a circulação e condução dos enunciados – ele chamou de regime de verdade. Segundo Foucault (2007), é a partir do regime de verdades que se fortalece o conjunto dispositivo da sexualidade, que se subdivide aqueles quatro dispositivos da sexualidade já mencionados nesta pesquisa visivelmente controladores dos corpos: a histerização do corpo da mulher; a pedagogização do sexo da criança; a socialização das condutas de procriação; a psiquiatrização do prazer perverso, sendo este último mais explorado nesta pesquisa, mais

especificamente nos casos 03 e 04, que envolvem maior resistência aos padrões de sexo e gênero.

Acerca desse sistema de verdades, Ana Cristina Santos (2003) considera que as sistemáticas desigualdades e exclusões que enredam cotidianamente os sujeitos são frutos das complexas relações de poder por meio das quais os grupos hegemônicos impõem suas linguagens, ideologias e crenças, produtoras de exclusão, marginalização e silenciamento, barrando qualquer resistência ou fuga das normas estabelecidas por eles. Trata-se de um processo histórico hierarquizado, que - por meio da cultura - se utiliza de discursos de verdade para criar interditos e justificativas para a rejeição, delimitando fronteiras, em que aquelas / aqueles que as atravessam são transgressores.

Sobre esses padrões hegemônicos, destaque-se também a hierarquia construída em torno da vivência das sexualidades, um “sistema hierárquico de valores sexuais” (RUBIN, 2003). Esse sistema hierárquico sobre os atos sexuais define e nivela as práticas sexuais a partir do modelo ideal do casal heterossexual, unido pelo matrimônio, com o objetivo de procriar. Tal ideal, embora haja um pano de fundo do aparente respeito à diversidade, é o que paira em nossa sociedade, mais especificamente considerando o momento político que estamos vivendo em que há o crescimento de discursos conservadores de valorização à família, mas a família que atenda ao molde de casal heterossexual, ligado pelo matrimônio e com filhos.

Dentro dessa perspectiva, as sexualidades dissidentes são aberrações e sua existência no espaço escolar, uma ameaça à formação de cidadãos bem enquadrados nas normas de gênero e sexualidade. Para justificar tal regime de verdade, propagou-se fortemente nas sociedades ocidentais, com maior aceitação, a premissa de o sexo é uma força natural anterior à vida social e que modela as instituições, a saber o essencialismo sexual: “*O essencialismo sexual é incorporado no saber popular das sociedades ocidentais, as quais consideram o sexo como eternamente imutável, a-social e trans histórico.*” (RUBIN, 2003, p.12). E sobre essa mesma lógica, argumenta Judith Butler (2010) ao defender que a heterossexualidade compulsória promove o discurso de *naturalização do sexo*, como um recurso para assegurá-lo em um status pré-cultural, pré-discursivo e, conseqüentemente, ahistórico” (BUTLER, 2010). De acordo com Scott (1999), é complexo distinguir sexo e gênero, por ambos serem saberes construídos socialmente, assim como também não se pode afirmar que o gênero é um reflexo do sexo, bem ao contrário, o sexo se torna um efeito do gênero. Assim, compreender o gênero a partir do sexo é tentar qualificar o sexo *como uma facticidade anatômica pré-discursiva*”

(2010, p. 27), “*sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo*”.

Dessa forma, corpos dissidentes como Mylena, Mário, Artur Miguel e os casais homoafetivos do caso 02, fissuram a “matriz de inteligibilidade”, fraturando a lógica dos “gêneros inteligíveis” que propagam a conformidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo nos moldes da “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003).

As polêmicas em torno do nome social e do uso do banheiro são questões relevantes que acompanham as pessoas trans e que precisam ser discutidas como direito e não como uma concessão, por estarem ligadas à dignidade da pessoa humana e ao direito e ao respeito à subjetividade.

Entre as/os docentes que avaliam a chegada de Mylena à escola seria como positiva e que ela seria bem, especialmente por parte das/dos estudantes, há também docentes que consideram, ao menos num primeiro momento, que poderia ocorrer algum estranhamento, mas as vivências e o diálogo daria lugar a uma boa relação de convivência.

E.4 - Olhe, se fosse lá na Porto Digital seria muito bem recebida como todos são. Certo? Independente de orientação sexual a nossa escola tem uma... tem algo muito... ela é muito acolhedora. Certo? E... então a recepção seria uma boa recepção, mesmo eu penso... eu vejo assim... mesmo que alguém ou algum estudante, ou algum professor, ou algum funcionário, não.. não tivesse... não aceitasse, mas isso não seria externado, a ponto de constranger... eu acho! Certo? A ponto de constranger a... o estudante que tivesse chegando nessa situação.

E.6 - Há um acolhimento, né. Eu acho que a gente conseguiu fazer isso na escola e a escola é um... é um ambiente muito mais acolhedor. Talvez os meninos dos primeiros anos que cheguem na escola, as vezes, né, ainda se choca, mas... é como a dinâmica da escola ela é bem mais acolhedora, né? É bem... isso... isso meio que dá uma... isso não deixa muito espaço...

E.10 - A repercussão, vamos lá... primeiro são das mais diferentes, né, como eu tava te dizendo, claro que estranhamento. Esse primeiro impacto é o impacto de estranhamento. Superado esse momento, esse primeiro momento, nós tentaríamos, com certeza, acolher Mylena pelo ser humano. E não pela... questão de gênero que ela adota, né?

De acordo com as falas de E.4, E.6, a expectativa é que a estudante seria muito bem acolhida, mesmo que houvesse alguma resistência ou desconforto por parte de algum funcionário, professor ou estudante, este sentimento não seria priorizado. De acordo com E.10, ocorreria uma sensação de estranhamento no primeiro contato, mas esse desconforto não seria enfatizado e cederia lugar ao acolhimento, primeiramente ao ser humano, independente do gênero com o qual ela se reconhece.

A professora E.1, a docente E.7 e o professor E. 11, coordenador sócio educacional da escola, discorrem de maneira mais detida sobre o assunto, utilizando exemplos de outras vivências e de como percebem a repercussão de situação análoga a essa na escola.

E.1 - Nunca aconteceu, mas eu-eu-eu eu arrisco dizer pra você que se acontecesse, não teríamos problema, com relação aos alunos. Ela usaria tranquilamente o banheiro das meninas. Pode ter certeza. Eu arrisco dizer, não tenho medo de errar nisso não. Lá na escola não... lá a gente faz um trabalho de esclarecimento muito-muito-muito... importante Mas, mas num teria não problema na escola não. O máximo, o máximo que poderia acontecer era os adultos, terem algum tipo de-de de problema com essa situação, os adultos, profissionais, no caso. É... e separar... que lá a gente tem banheiro por andar, né? E cada banheiro tem umas quatro, cinco cabines. O máximo que ia acontecer, pra resolver o impasse era ter um banheiro pra ela. Eu não acho legal. No meu ponto de vista, não é legal. Ou ela usaria o banheiro feminino, na minha compreensão. Normalmente. Até porque fora da cabine ela vai fazer o que? Escovar os dentes, levar a mão... isso. As intimidades dela nem ela, nem nenhuma menina vai fazer na frente de ninguém. Porque entra na cabine e fecha a porta. Seu um, seu dois. Entendeu? Então... lá... mais eu não vejo a... esse tipo de preconceito não. A gente talvez, arriscando aqui uma coisa, teria a... uma situação um pouco mais delicada, com as meninas evangélicas. Tem muito evangélica lá. Mas mesmo as evangélicas de nossa escola, a gente vê que são as evangélicas com a cabecinha... mais tranquila. Não são aquelas evangélicas radicais... num sabe? Não. Não são. Eu acho que lá não teria esse problema, o problema seria com os adultos. Agora se essas crianças, comentassem essa história em casa e vão comentar, poderia ter com as mães e com os pais. É uma menina. Eu... eu... eu... me colocaria do lado é... dela. Dela pra ela usar o banheiro feminino, que esse o banheiro que ela tem que ter... Eu apoiaria, tranquilamente. Na frente dos pais e dos profissionais da escola.

Nas percepções de E.1, com destaque, a docente arrisca dizer que a recepção à Mylena seria muito boa por parte das/dos estudantes e que se houvesse algum desconforto, este se daria por parte dos adultos. De acordo com E.1, devido a um impasse entre os adultos, poderia ser cogitada a possibilidade de um banheiro apenas para a estudante – alternativa já apontada por outros docentes -, uma iniciativa da qual a professora discorda. Ela defende que Mylena faça uso do banheiro feminino, pois qualquer uso mais privado que ela faça para as suas necessidades seria dentro da cabine. Mesmo esboçando uma incerteza quanto à reação das meninas evangélicas, E.1 acredita que não haveria uma reação radical e mais uma vez reforça que as reações mais adversas partiriam mesmo dos adultos e possivelmente das mães e dos pais.

A criação de um terceiro banheiro ou o chamado banheiro neutro, longe de pôr um fim à questão, reitera e fortalece o rótulo de que as pessoas trans são um problema, são abjetas, subumanas e ameaçadoras do bem-estar e da ordem. Nesse sentido, Richard Miskolci (2014) argumenta que isolar um banheiro para travestis e transexuais seria como se estivesse sendo criada uma perspectiva de normalidade da anormalidade, uma vez que a noção de universalismo não dá conta da diferença em sua complexidade.

Para afinar a reflexão sobre o uso que Mylena faria do banheiro feminino, vale retomar a fala de E.1: *“Até porque fora da cabine ela vai fazer o que? Escovar os dentes, levar a mão... isso. As intimidades dela nem ela, nem nenhuma menina vai fazer na frente de ninguém. Porque entra na cabine e fecha a porta. Ao usar o banheiro do gênero “mulher” com o qual se reconhece, que tipo de constrangimento ela poderia trazer para as demais estudantes? A ideia de sexo biológico não estaria definindo a existência de Mylena mesmo já tendo ela sua identidade validada em seu nome social? Em nossas residências, temos a necessidade de separar o banheiro pelo gênero masculino/ feminino?*

Na percepção da professora E.7, coordenadora do Núcleo de gênero, são as vivências têm a potência de construir bons momentos de convivência e desmontar ideias pré-concebidas.

E.7 - É... existia um aluno... é... que... é... assim, a gente pode dizer assim, que se descobriu lá. E que é um... um... certo tempo é... questionei isso. De... começar a usar. Chegou até a usar por consentimento das-das alunas, mas aí... é... eu me lembro que a gestão foi e disse que não era viável, né? Então assim, essa repercussão ela... eu acho que ela... enquanto a gente tiver nessa transição ela sempre vai surgir. Acho que ela vai mudando a medida que essa geração ela vai , vai se tornando mais adulta. Eu penso assim, né? Que isso vai mudar. Mas... é... lá na escola eu me lembro dessa, dessa situação assim, de Ruan querer usar tal e chegou a usar, mas aí depois acho que conversaram com ele foi uma... um... um foi um caso que a gente escutou, mas a gente não viu como foi o desenrolar da resolução disso aí, né? É... pronto... eu me lembro assim, houve, né assim, não que chegou a , a... a ser tão incomoda, até porque eu vejo assim, a maioria dos meninos lá, ele tem uma forma de pensar... assim já mais diferenciada, já mais acolhendo é... de uma forma mais geral sem, sem ser muito específico, né? Existem aqueles, né? Que... assim poderiam pensar mais diferentes, mas eu acredito que, com as vivências, que se tem lá na escola, acaba que todo mundo respeita todo mundo, né? Eu posso dizer assim, vamos dizer, uma aluna evangélica, né? Com um... um... um casal homossexual, são amigos, né? Eu vejo que a pessoa pode até chegar com um pensamento formado, mas quando passa a ter essas vivências, né, a ver como a gente professor lidas, né? Aí eu acho que eles em vez de se sentirem desconfortáveis, eles passam a começar a compreender e que chega ao ponto que você não tem mais é... aquele pensamento, né? Daqui a pouco quando a pouco a gente percebe, tá todo mundo ali se relacionando, fazendo os trabalhos, participando dos projetos. Uma... trocando ideias, aceitando um a ideia do outro, rindo brincando como se não tivesse essas diferenças, entendesse? Né? Então eu acho que é uma construção que a gente vai fazendo.

E.7 apresenta uma situação semelhante ao caso que se esboçou na escola, entretanto, segundo ela, não chegou a ganhar muita repercussão, mesmo não estando bem lembrada de como a situação foi conduzida, a docente recorda que o caso não chegou a ir adiante e que a equipe gestora deve ter conversado com a/o estudante desfazendo a polêmica. E.7 reconhece que há diferenças de pensamento, principalmente envolvendo religião, mas que essas diferenças parecem se desfazer a partir das vivências e num ambiente de diversidade de ideias e pensamentos, as/os estudantes vão reconfigurando suas concepções ao mesmo tempo em que aprendem a conviver com as concepções e ideias do outro. Nesse sentido, as vivências

defendidas por E.7 convertem-se em experiências com potencial de ressignificação, uma vez que se consegue suspender os julgamentos as ideias preconcebidas e dar lugar à experiência se abrindo à possibilidade para que algo novo aconteça aos sujeitos da experiência, conforme observa Jorge Larrosa Bondia (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 24).

Sujeitos de experiência serão estudantes e docentes aprendendo um com o outro, cabendo ao professor, na condição também de um aprendiz, desfrutar e enriquecer sua prática docente, tomando a experiência como um importante saber que alimenta sua prática profissional cotidianamente (TARDIF, 2005).

Para E. 11, estar na posição de coordenador, exige um exercício de ouvir todos os lados, entretanto durante sua fala, o docente mostrou-se bastante dividido entre o que ele acreditava e o cumprimento das normas que contribuem para a manutenção da lógica heteronormativa que atende à maioria:

E.11 - É...isso aconteceu em outra escola também, Sandra, por isso que eu tô dizendo, é muito real. Esses... esse... quando aconteceu lá, a gente realmente, chamou a equipe de professores, é... foi uma opinião que eles tiveram uma opinião muito contrária. Pra o espaço de... de estudantes... é... de outro gênero. Trans, nesse caso. E de usar o banheiro. E a gente teve que ter uma conversa honesta com os pais e a com a estudante, foi maioria absoluta de que não podia usar é... menina usar de menino e menino usar de menina pra resumir. E aí nesse processo aconteceu justamente essa questão também de... de alguém: 'não, a gente fica na porta. Pra tal'. 'Poh, a gente entende, eu entendo, acho muito nobre, a questão de vocês, mas a gente tem que seguir também uma coletividade, mais discutida essas questões'. A gente tem hoje banheiro de meninos e de meninas, então infelizmente, eu... eu faço questão de dizer isso, Sandra, nas minhas falas eu... né, aquele momento eu falo isso, infelizmente é... a gente vai ter que obedecer essa ordem, até a gente ter outro processo de usar o banheiro, é... ter um outro banheiro de repente, pra... pra essas questões. Ou poder de fato discutir melhor. Outros estudantes que vivem trabalhando a... a... a sua formação, né, sua percepção de mundo. Pra gente poder fazer isso. Mas naquele momento específico, acabou é... aquela apanha do espaço de poder usar o banheiro que ela entende que deveria usar, sabe? Mas a minha opinião sobre é que... primeiro ouvir as pessoas, né, porque causava de alguma forma constrangimento. Recife tem muitos estudantes é... ainda mesmo dentro desse processo aberto, democrático que eles pensam pra eles, mas que ainda há uma resistência dentro de, por exemplo, nesse caso específico de banheiro, há uma resistência muito grande.

E se fosse nesta escola, como seria?

É um processo... caminharia da... da forma que eu venho trazendo pra você Sandra: a gente tem uma reunião, claro, quando vai receber um... estudantes, uma estudante nesse processo. Eu... eu tive isso, né, especificamente, no... no... na outra escola. E aí a gente fez uma reunião com relação a isso não seria diferente no PD. A equipe gestora, pedagógica, sócio educacional, se reuniria, depois com os professores, certo?

E com os representantes de turma pra que a gente pudesse é... colocar, antecipar isso dentro do... da comunidade escolar. E aí quando a estudante chegasse, uma conversa com a estudante. Em específico pra dizer que ela teria um processo dialogado... Na verdade é... a... o primeiro mecanismo é a comunicação, então reunião com a equipe gestora, com os professores, tá ouvindo? Com os professores, com a... os representantes de turma pra eles entenderem que tem que receber muito bem, é como... eu acho que é tipo... de repente as escolas também, as outras pensem assim: a gente tem uma equipe de... de protagonismo juvenil que tem de todas as turmas, a gente faz questão de ter representantes de todas as turmas. Não necessariamente os representantes de turma. E aí, no início do ano, com os primeiros anos, sabe? Então a gente tente colocar isso de toda forma e seria um ótimo mecanismo, instrumento, pra poder fazer a recepção, a acolhimento desse... dessa estudante. E naturalizar, rapidamente. E aí a gente precisa de fato, naturalizar, que esse é um processo de naturalização de... de questões, de construções sociais que são importantes. Naturalizar não de... tornar rígido, fixo. Mas é um processo na Sociologia a gente diz que a gente tem que desnaturalizar, desnaturalizar seria o preconceito... é... questões diversas, né? Que a gente precisa realmente desnaturalizar, algumas posturas que são tidas como natural. Só que nesse sentido, a gente precisa se resignificar. De repente ficar melhor naturalizar que a gente tá recebendo um ser humano, por exemplo. A gente tá recebendo um ser humano em sua dignidade humana, em sua integridade, isso precisa ser respeitado. E a gente precisa aprender, se não sabe conviver bem com isso. Sabe? Aí é nesse sentido eu falo naturalizar.

Após narrar sua experiência em outra escola, E.11 destacou a resistência daquele grupo para lidar com a questão, salientando, mesmo que esboçando certo pesar, que o que prevaleceu, naquele caso, foi a vontade da maioria. E.11 relatou que foi necessário conversar com o estudante e com os pais para dirimir dúvidas, no entanto prevaleceu a regra vigente, pautada na visão heteronormativa e binária e o estudante teve sua demanda adiada a perder de vista, até que se apresentasse uma terceira via, uma sugestão geralmente apresentada quando não se consegue acolher uma solicitação ainda considerada “indigesta” para a comunidade escolar, entretanto surgiu uma solução mais aceitável: um banheiro neutro, ideia já apresentada por outras/outras docentes ao longo da análise deste caso como já pudemos ver na fala de E. 1, E.4, E.8, por exemplo. O adiamento das demandas do estudante, mesmo considerando a forma polida como E.11 tentou conduzir o processo, é apenas um exemplo de como a escola pode ser um ambiente de frustração e violência para as subjetividades, em nenhum momento se pensa no constrangimento de precisar cotidianamente utilizar um banheiro que deslegitima a sua identidade de gênero, sem detalhar as especificidades envolvidas nessa rotina: piadas, zombarias, assédios e toda sorte de violência simbólica ou física. Todas essas formas de violências estão respaldadas na própria violência produzida pelo sistema escolar que também subjuga as diferenças, conforme afirma Bento (2011):

[...] não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia como uma prática e um valor que atravessa e organiza as

relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar (BENTO, 2011, p. 556).

De acordo com E.11, é importante ouvir as pessoas e salienta que, mesmo em Recife, onde já se tem visto um espaço mais aberto ao diálogo, mais democrático, o uso do banheiro ainda se configura como um espaço em que se encontra em contestação. Ao ser questionado sobre sua percepção de como aconteceria na atual escola, E.11 afirmou que esse processo seria bastante dialogado. Após reunirem equipe gestora e professores, haveria reunião entre as/ os estudantes protagonistas ou representantes de turma para que toda a comunidade estivesse receptiva e aberta ao acolhimento, promovendo, na percepção do coordenador e na sua formação em Sociologia, a desnaturalização do preconceito e naturalização da humanidade, da dignidade humana.

E.11 traz na sua fala reflexões de sua formação em Sociologia acerca da desnaturalização dos fenômenos sociais, tantas vezes compreendidos e inculcados pela cultura hegemônica como sendo naturais, e dessa forma passa-se a naturalizar violências e preconceitos sem que se perceba como tal. A sociedade brasileira é então fruto dessa naturalização de violências calcadas numa estrutura machista, escravista e homofóbica. Dessa forma, a proposta de E.11 é, por meio do diálogo, desnaturalizar os preconceitos e naturalizar humanidades.

A discussão sobre o que é natural e o que é construído nos fenômenos de interação social não só atravessa o debate sobre gênero e sexualidade como também justifica a sua pertinência nos espaços educativos. É necessário discutir criticamente acerca da perspectiva essencialista do sexo (RUBIN, 2003), promovendo discussões sobre a sexualidade como uma construção social, uma invenção histórica, baseada nas possibilidades do corpo, entretanto envolvida em situações sociais concretas. E são nessas interações que são significadas/ressignificadas as noções que se tem de corpo, sexo e sexualidade (WEEK, 2010).

Um outro grupo de docentes também considerou que a recepção seria muito boa, especialmente entre as/os estudantes e acreditam que essa chegada traz a questão da diferença sexual de forma concreta, sem tangenciamentos, uma vez que brota da realidade.

E.2 - No caso tu fala... quando tu fala trans tu fala realmente com... é... mudança de sexo, né, com operação tudo mais ou não? ...Se ela já, legalmente... se ela já... é... no caso o nome social, né tu fala? Se ela já tem, eu acho que... ela tem direito de usar, o banheiro e eu num vejo isso... eu vejo isso... é... o fato da chegada dela, num vejo como algo ruim não. Pelo contrário...Eu vejo como algo que tem que acontecer... porque essas pessoas tão aí, essas pessoas sempre tiveram aí, sempre existiram essas

peessoas sabe... Só que assim, só que a sociedade não aceitava. Então... as pessoas dizem: ‘ah hoje em dia tá tudo muito liberado, hoje em dia pode tudo’. Na verdade não é... é que é sempre existiu homossexualismo (sic)... sempre existiram homens que se identificavam com... como mulheres e vice-versa, só que essas pessoas elas não tinham o direito de... de expor isso e hoje eles tão é... tendo esse espaço é...né? Com... ainda tá muito... ainda é muito pouco, mas cada vez que isso vai acontecendo, no caso, uma escola aqui, outro caso ali, outro caso ali... as pessoas vão ter que se acostumar... vão ter que aceitar... e vão ter que respeitar. Então eu não acho é... um... um fato ruim, a chegada... de um... um estudante ou uma estudante trans na escola. Não acho. E acho que se ele já... já adquiriu o direito, ele tem todo o direito de usar o banheiro do sexo correspondente.

Antes de trazer suas percepções sobre o caso, a docente E.2 questiona o que eu chamava de trans e se ela já havia passado por mudança de sexo. Em seguida ela destaca que “homossexualismo” sempre existiu e que as pessoas precisam aprender a respeitar, aceitar e conviver. As dúvidas trazidas pela professora são muito frequentes e denota a necessidade de um diálogo aberto sobre o tema dentro do espaço escolar, bem como a carência de formações continuadas que possam apresentar essas novas possibilidades de sexualidades tantas vezes apartadas ou excluídas do universo da escola. Outro aspecto que merece destaque na fala de E.2 é o uso da palavra “homossexualismo”, pois o sufixo “ismo” foi utilizado durante muito tempo para categorizar a homossexualidade como doença ou patologia. Além disso é importante salientar que a homossexualidade é apenas uma das possibilidades de sexualidade que podem chegar até a escola, esta a identidade dentre as demais que comumente é mais aceita, a menos complexa de se lidar, a menos contestada. Trata-se de mais uma acomodação às normas de gênero e sexualidade, como afirma Miskolci (2017), um novo binarismo - agora homo-hétero, em que muitos homossexuais são normalizados, contribuindo para a estigmatização daqueles que não se encaixam nas normas da heteronormatividade. Sobre a recepção à Mylena, a docente crê que seja uma perspectiva positiva para a escola, apoiando a estudante que já chega com o direito garantido, independente da reação da maioria. Vale destacar que a posição de E.2 em relação à Mylena é semelhante à que ela teve no caso 03 sobre a polêmica em torno do nome social não presente no registro. O apoio à Mylena também estaria condicionado ao argumento da legalidade, já conquistado pela estudante. Nessa mesma direção, há a fala de E.5 que considera a aceitação tranquila, pois, na escola, o ambiente é aberto a diálogos sobre a temática das sexualidades, destacando inclusive a existência do Núcleo de Estudos de Gênero.

E.5 - Primeiro que como eu falei não... não ia... claro que num-num existe problema... não há problema, a escola ela tem, inclusive existem vários alunos que muitas vezes chegam meio que é... ocultando isso, mas que depois ele vai liberando, porque o PD é bastante aberto pra-pra essa questão. Até porque existe, né, o núcleo de gênero lá e a... isso aí é colocado, né, em palestras e tudo mais. Eu tô... tô sem saber o que dizer

porque é... a coisa- é... por ser... por ser... por chegar... se identificando como trans, a aceitação é normal. Claro é tranquilo, é tranquilíssimo.

Na perspectiva de E.9, a recepção à Mylena seria de muito boa, poderia acontecer, com um ou outro, alguma curiosidade motivada pela novidade de não terem convivido com uma pessoa trans, especialmente no espaço escolar, mas segundo o docente, iria prevalecer um bom acolhimento e inclusive podendo facilitar o reconhecimento de outras/outras estudantes que sentissem o desejo de assumir uma nova identidade de gênero ou sexual.

E.9 - Oxe, os meninos ia (sic.) logo conversar, ia logo abraçar, ia logo entrosar. As outras salas ia (sic.) logo querer conversar. Lá no Porto, eu acredito que seja assim, visse? Ela num ia se sentir discriminada, né? E talvez havia algum ou outro assim dentro do processo da novidade, e não ter... não ter nunca conhecido pessoalmente, né? Uma pessoa trans. Mas depois... ufa, ela... ela... ela ia ser tratada assim é... normalmente na escola lá, no Porto. Num ia ter situação nenhuma que... no processo de discriminação com ela. Tenho certeza disso com os alunos lá do Porto, entendeu? No início, vamos botar assim a questão da... da... da chegada, mas oxe... logo, logo ela ia ser a...

Bem acolhida?

Então, com certeza. E até... é... talvez, na minha opinião agora, estimular outros que talvez estivessem com vergonha ou nesse processo e: 'poxa é tão normal, é tão tranquilo isso. Eu vou assumir também a minha situação também'.

A chegada de estudantes transexuais ou travestis à escola é um direito social destas e destes que precisa ser atendido sem que se subjugue as suas subjetividades. Dessa forma ao receber essas/esses estudantes a escola tem a oportunidade de rever suas práticas pedagógicas, bem como realizar um trabalho de reeducação de toda a comunidade escolar. Embora saibamos que essa transição ainda é muito lenta em nosso sistema educacional, são esses corpos dissidentes que começam a questionar as normas. Para Bento (2008), a transexualidade surge como uma identidade que contesta um sistema que organiza a vida social baseado na produção de pessoas normais e anormais e que identifica o centro das identidades a partir das estruturas corporais. Assim, a transexualidade e outras experiências de trânsito de gênero evidenciam que os sujeitos não estamos predestinados a cumprir normas impostas a partir das estruturas do nosso corpo.

Quando questionadas/questionados sobre se, delas ou deles, a decisão de Mylena constrange as estudantes, os estudantes e a comunidade escolar, houve docentes que disseram que sim, um grupo que viu o constrangimento partiria mais dos adultos do que das/dos estudantes e uma parte das/dos docentes que não viu nenhum constrangimento provocado pela decisão de Mylena.

Entre as/os docentes que consideram que a decisão de Mylena traz constrangimentos, pode-se observar as seguintes percepções:

E.4 - Com certeza. Olhe, veja bem, se ela é menino, eu acho que ela deve usar o banheiro de menino. Se ela fosse menina, deveria usar o banheiro das meninas. Por quê? Porque do mesmo jeito que é... isso poderia constranger sim, né? Os outros estudantes. Uns poderiam achar isso natural e normal. E outros não. É igual ao caso do beijo, num é? É igual o caso do-do-do do namoro nos corredores, né? Isso poderia também constranger outros... outros estudantes. Então, eu acho que a solução pra isso, seria ter o banheiro pra transexuais. Assim como tem o banheiro masculino, tem o banheiro feminino, ter o banheiro para pessoas transexuais, certo?

Seria o banheiro neutro, né, você tá falando?

Exatamente. Exatamente. Onde... onde aí... quem fosse sabia... você podia ser homossexual, transexual, heterossexual o banheiro de nós todos, entendeu?

E.5 - Eu acho que... eu acho... eu acho que sim. Eu acho que sim. Eu acho que ainda existe uma resistência entre você é conceber, né, a sua... a sua identidade, né? De você... a sua decisão... de como... como é... indivíduo, né? É complicado ainda. A gente sabe que existe bastante... é... essa coisa da aceitação ainda é... é... complicado ainda, ainda existe um pouco de resistência. Porque o banheiro... porque o banheiro Sandra é um pouco mais... é um lugar um pouco mais é... privado. Com o tanto que se chama banheiro privado, aquela coisa do lugar WC, né? O banheiro é onde você vai se vestir, onde você vai tomar banho, onde você vai, né, fazer suas necessidades. Então isso pode gerar um pouco de-de-de conflitos assim pra... pra... pra os colegas. É complicado. Isso aí ...

Para E.5, o uso do banheiro deve seguir a coerência do sexo biológico sob pena de constranger as / os demais estudantes. Como solução para o problema, a docente também sugere a criação de um banheiro para transexuais. Quando questionada se seria um banheiro neutro, a docente acrescentou que esse banheiro poderia atender a pessoas homossexuais, transexuais, heterossexuais, o que ela chamou de “banheiro de nós todos”. A perspectiva apresentada por E. 4 é colocada como uma solução cômoda para resolver uma questão desconfortável num espaço de reiteração dos discursos heteronormativos. No entanto, a ideia de um banheiro com esse caráter aparentemente democrático, nada tem de democrático, nem tampouco considera as diferenças em suas especificidades.

Para Santos (2003), pleitear o direito à diferença não representa exigir direitos iguais a todos, pois o direito à diferença requer respeito às subjetividades sem desvalorização ou marginalização. A autora destaca que uma sociedade mais inclusiva precisa superar as etapas do universalismo essencialista, que negligencia as subjetividades e os contexto, mas que promova um universalismo capaz de conduzir políticas de igualdade que não subjuguem as subjetividades homogeneizando-as. De acordo com Alves e Moreira (2015), o que pode parecer uma ampliação da temática de gênero, converte-se numa tentativa de agregar todas as diferenças tornando-as uma só:

Apesar de, por um lado, ser considerado uma ampliação do espectro de gênero, por outro lado, produziria outras formas de exclusão com base na sexualidade. Assim o sendo, um terceiro banheiro iria promover uma forma de universalismo trans, na qual

todas as variantes de travestilidades e transexualidades seriam diluídas e pasteurizadas. (ALVES E MOREIRA, 2015, p. 63)

O início da fala de E.5 anuncia a hesitação em sua resposta. A docente faz pausas e refaz seu discurso algumas vezes, sem concluir algumas argumentações. Em seguida dá um destaque para o banheiro como um espaço de muita intimidade, o que pode gerar conflitos e desconfortos. O sentimento de hesitação e estado de conflito também estavam presentes nas percepções de E.8. O docente considera uma decisão “inovadora” e que a nossa sociedade conservadora ainda não está preparada para lidar com a questão, apesar de destacar que por ele não haveria problema. Ainda com bastante embaraço, E.8 assume que não saberia como agir diante da situação.

E.8 - É porque é um negócio tão... tão inovador, né, hoje em dia? A gente num tá habituado, num sabe que a nossa sociedade ainda é-é-é é aquele tipo ainda, né, conservadora, né? Mas se dependesse de mim, num tinha problema não, sabe? Agora... realmente diante da comunidade escolar, né, você sabe que é muito conservador, muitos pais não concordariam com isso. É complicado, realmente eu num sei te dizer... que... que posição tomaria não. É. Porque... é... tem que realmente (gagueja um pouco) causa constrangimento, né? Causa constrangimento. Realmente.

De acordo com as afirmações de E.10, um forte argumento para lidar com a questão seria trazer à tona a questão da legalidade, do direito no que se refere ao uso do banheiro, debatendo essa legalidade com toda a comunidade escolar. Após essa defesa, o docente faz sua consideração concluindo que haveria sim um constrangimento, por haver nas escolas jovens de diferentes formações culturais, ainda sem o entendimento da questão da transsexualidade. A percepção de E.10, comunga com as afirmações de E.11, que também avalia como embaraçosa para parte da comunidade escolar Mylena fazer uso do banheiro feminino.

E.10 - Eu acho que algo... eu acho que é algo, embora seja um debate é... muito pertinente na nossa sociedade, eu acho que algo... tudo muito novo, principalmente no ambiente escolar. Então primeiro eu me resguardaria da questão da legalidade, né? A gente procuraria ver primeiro a questão legal, se há uma legalidade e... e havendo essa legalidade, a gente trazer o debate em torno dessa legalidade com toda a comunidade escolar.

Mas você acha que ela ter tomado a decisão de usar o banheiro constrange a comunidade escolar?

Possivelmente os estudantes sim. Até porque... trans ainda num tem... uma... uma... como eles são novos, são adolescentes, muitos deles e de diversas formações, né, eles não têm o entendimento que seria esse caso específico. Então trabalhar esse entendimento com eles, sempre à luz da... primeiramente aí nesse caso específico, da legalidade.

E.11 Bem. Quando... quando a gente vai pro... pro prático, real. É... que eu digo, né, a realidade concreta, a gente percebe que sim. como eu disse pra você no início, eu... eu consegui desconstruir muito esses estranhamentos, ele são super importantes, que me refez, que me ressignificou. Mas ao conversar com professores e estudantes, eu não...

eu não tenho dúvida há um estranhamento sim, ainda. E... e... por isso que é importante trabalhar isso de maneira continuada, professores e estudantes de maneira continuada.

Então, ela de certa forma, ao tomar essa decisão, poderia constranger a comunidade escolar?

Sim. Até por experiência eu entendo que sim. Eu não sei como seria no PD, sabe? Porque ainda não aconteceu. E aí falando... fazendo previsões, mas pelo que eu sinto hoje, né, na verdade se sentia antes da pandemia, né? Porque é tipo muito remoto, on line, hoje, mas pelo que eu sinto... sentia antes, em dois anos de escola, causaria sim constrangimento. E se fosse o ano passado é que eu entendo é que causaria mesmo. Por causa do grupo, a bancada evangélica, o grupo que se denominou lá, a bancada evangélica. Sim. Não tenho dúvida alguma. Você imagina que numa palestra de drag queen, eles se apresentaram fortemente, você imagina.

De acordo com E.11, a situação causa estranhamentos que precisam ser continuamente debatidos e dialogados de maneira continuada na escola. O professor-coordenador diz se basear em experiências que antecederam a Pandemia com a formação de um grupo de estudantes que se autodenominaram da “bancada evangélica”. Essas/Esses estudantes se posicionaram contra uma palestra que tratava do universo das “drag queen”, postura que, segundo E.11, já denuncia como esse grupo de estudantes se posicionaria na questão que envolve Mylena.

Esse estranhamento/constrangimento é fruto das tecnologias de sociais de gênero, tal qual diz Preciado (2002), diante da carência de um “real masculino” e um “real feminino” qualquer aproximação imperfeita deve ser naturalizada, normalizada para servir ao sistema sexo/gênero. Por outro lado, todo distanciamento - seja transexualidade, homossexualidade ou outras possibilidades – será tido como um desvio degenerado dos moldes que confirmam a estabilidade da suposta natureza sexual humana.

Dentre as/os docentes que considera que a decisão de Mylena constrangeria mais os adultos que os estudantes, havendo também quem afirmasse que esse desconforto poderia ser amenizado com um diálogo prévio sobre a questão desde a chegada da estudante e houve também quem defendesse um diálogo que desmistifique os olhares fixos sobre o uso do banheiros por pessoas trans:

E.2 - Eu acho que... Mais a comunidade do que os estudantes. Eu acho que os estudantes eles se entendem muito mais, eles se compreendem muito mais, se aceitam muito mais do que os pais.

Para E.2, as/os jovens conseguem ter mais flexibilidade e acolhimento para com as diferenças entre elas/eles que a comunidade escolar. Quando a docente se refere à comunidade escolar, ela dá um destaque para a família (mães, pais ou responsáveis). Esse parece ser um aspecto com o qual a escola tem dificuldade de lidar, pois não há como adotar um discurso para cada família. É necessário que as demandas das diferentes identidades de

gênero, raça e sexualidade que chegam à escola sejam reconhecidas e ganhem espaço nas pautas pedagógicas, no currículo e no diálogo com os familiares, desfazendo a ideia de centro em que se priorizam as “*noções de universalidade, de unidade e de estabilidade*” é importante entender que os sujeitos trazem “*as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade*”, sendo necessário desestabilizar os padrões centrados na “*identidade masculina, branca, heterossexual*” para representar mulheres, negros e negras, homossexuais ou bissexuais (LOURO, 2013, p. 46). Na contramão dessas demandas, a escola está envolvida discursivamente em sua função como instituição responsável por educar para a manutenção dos padrões de “normalidade” e “estabilidade” esperados socialmente. Dessa forma, como lidar com as famílias? Que discursos podem conduzir ao diálogo e garantir estabilidade? Sobre esse contexto institucional e discursivo regulado por padrões heteronormativos, pode-se entender, conforme Preciado (2014) que a heteronormatividade é um conjunto de instituições sejam linguísticas, médicas, domésticas que fabricam reiteradamente corpos de homens e corpos de mulheres.

Na perspectiva de E.3, o constrangimento pode ser provocado a Mylena por não haver um tratamento prévio por parte da equipe gestora sobre como lidar com a questão:

E.3 - Não. É por isso que... não constrange, mas por isso é que tem que ter... chegou... vai chegar... Ela é constrangida, porque cada direção deve antes: ‘oh vai chegar tal aluna trans, como a gente deve proceder? Quais são os procedimentos que a gente deve orientar? Vocês professores... e diante de vocês professores... como orientar os alunos’. Por isso que a gente tem que ter um... um... um elo muito forte com... com a coordenação pedagógica. O professor não pode falar A e a coordenação num pode falar C. Tem que ter um entrosamento. A partir desse entrosamento...e a gente tem que falar uma única voz. Pra os alunos: ‘olhe... Mylena, nova prof- nova aluna tal. Entre nós. Recebam com tal’, ‘beleza, recebemos’. Mas alguns alunos vão perceber logo que ela tá... é algo diferente. Vamos tentar amenizar o susto deles, pra não constranger tanto Mylena. E também não ser tão constrangidos. Porque têm pessoas, como eu lhe disse, de religiões diferentes, comportamento sociais diferentes. Que não vão aceitar... e tem que pelo menos amenizar pra não excluí-la tanto, do círculo ali do grupo.

De acordo com E.3, a escola deveria se antecipar buscando um procedimento ou um posicionamento que demonstrasse o entrosamento entre equipe gestora e docentes acerca de como receberiam Mylena e tratariam de suas demandas. Entretanto, quando E.3 se refere à diferença sexual trazida por Mylena, revela o seu próprio estranhamento na hesitação deste trecho: “*vão perceber logo que ela tá... é algo diferente.*”, bem como na afirmação: “*Vamos tentar amenizar o susto deles, pra não constranger tanto Mylena. E também não ser tão constrangidos.*”, o que não minimiza a preocupação da professora no que se refere ao bem-estar da estudante. Nesse sentido, E.3 sinaliza sua preocupação quanto às atitudes de pessoas

religiosas ou conservadoras que também fazem parte da escola, antecipando uma reação de exclusão por parte dessas pessoas. Esses destaques feitos na fala de E.3, mostra que apesar de o desejo de acolher ser bem maior para a maioria das/dos docentes, há um processo de construção cultural com discursos heteronormativos que enredam os sujeitos de maneira tão sutil que nem sempre é possível perceber, todavia é somente a partir do reconhecimento desse processo que se pode desconstruí-lo e admitir novas possibilidades de realizações de gênero e sexualidade. Nesse sentido, o uso do banheiro emerge como uma possibilidade de desconstrução de saberes tidos como verdades universais acerca dos sujeitos, conforme argumenta Bento (2008).

Nessa direção, as percepções da docente E.7 contribuem com reflexões importantes no que se refere ao processo de transição por que passam as escolas de hoje, e mais especificamente o momento de transição por que passa a escola objeto desta pesquisa.

E.7 - Vejo o lado de constranger, porque... como é que eu posso explicar? É... eu acho que é as pessoas tem... é... tem ainda em mente que... é um homem e vai tá olhando as minhas partes íntimas, digamos assim... apesar que a gente... homem não faz xixi cada um vendo um ou outro, mas a gente mulher é tão individual, que até no banheiro é tudo muito separado. Ninguém entra pra urinar junto, né? Então acho que as pessoas ainda têm isso em mente. Assim: 'não é... tá vestido de mulher, mas vai entrar é um homem. Vai... poderá me ver... sei lá... atacando uma calça, uma coisa assim'. Mas a cabeça da pessoa... é de mulher. Então assim... a gente tem que desmistificar isso aí, né? Aí o... aí... eu me vejo dentro dos banheiros do meni- dentro do banheiro dos meninos, né? E isso precisa ser trabalhado, é aquela menina que vai tá lá dentro do banheiro dos meninos. Mas... mas não é mais a menina, porque o pensamento é outro, né? (...) Mas na minha... no meu olhar, eu percebo isso como o nome, a pessoa se sente bem, como? E os jovens é tão interessante que como um texto aí fala... de-de-de uma parte do grupo de acolher, eles são assim. Eles acolhem. Eles querem junto. Claro, um outro não vai querer. E aí vai ter é... é... a gente também parecia... feito, eu digo... acho que pra mim a maior dificuldade é essa. É saber respeitar cada um dentro da sua individualidade. Eu acho que eu... onde eu, eu... eu me sinto com mais dificuldade de saber lidar nas situações é quando eu preciso respeitar o outro, que não quer ver, mas eu preciso respeitar o outro que se sente bem naquele espaço, do jeito que ele é. Às vezes eu me sinto muito dividida com relação a isso aí. E... e por isso que eu fico muito curiosa em ler e tá escutando as coisas, pra saber como é que... mediante dessas situações, as pessoas conseguiram chegar num denominador comum, né? Como foi que eles conseguiram encontrar a solução pra pra... pra que ambas as partes, né, como diz o ditado, é... consiga chegar... sei que às vezes é muito difícil certas, né? Certas situações, dependendo de quem tá ali envolvido. Mas eu vejo assim. Então com relação ao banheiro, eu interpreto como o nome. Como é que a pessoa quer. Porque quem vai tá aí não é mais o pênis que vai tá ali. Não é mais a vagina que vai tá no banheiro oposto. De forma alguma, né? É deferente de homem que tá ali vestido de mulher pra brincar carnaval e quer entrar no banheiro feminino. Aí eu não concordo, né?

Na avaliação mais detalhada de E.7, há um desconforto fundado na construção do que é mais íntimo, na própria ideia que paira sobre o uso que uma mulher faz do banheiro e a preocupação de que haveria um homem compartilhando desse espaço. Ao destacar esse

provável embaraço, a docente defende que seja desmistificada a ideia, que alimenta resistência, de que se terá uma pessoa do sexo oposto no banheiro, pois o pensamento e a consciência que estão adentrando o banheiro são diferentes daquelas que o seu sexo biológico ditou. Na sequência, a professora revela o seu conflito enquanto docente e educadora, no que se refere a ouvir as diferentes posições acerca da questão por considerar importante respeitar até mesmo aquelas/aqueles que não conseguem perceber seus próprios preconceitos ao mesmo tempo em que considera legítimo o direito de alguém ser como é, de se portar como queira e no espaço em que se sinta bem. Essa aparente encruzilhada em que se sente E.7 e a sua busca por uma resposta que satisfaça a ambos os lados parece inacessível, pois para atender às demandas de equidade nessa questão, é necessário desestabilizar os padrões heteronormativos de gênero há tempos defendidos e propagados nas escolas, e para isso, um dos lados precisará se ver como equivocado ou privilegiado em relação ao outro. Nesse sentido, é importante trazer o questionamento feito por Guacira Lopes Louro (2008) acerca da ideia de naturalidade tão enfatizada por sobre os padrões da heterossexualidade: “Ora, se a identidade heterossexual fosse efetivamente natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por haveria tanto empenho em garanti-la?” (LOURO, 2010, p.80). Trata-se de um questionamento importante para que se desperte a consciência sobre a complexa teia discursiva que compõe as tecnologias de gênero e em que todas e todos estão engendrados desde o nascimento, conforme afirma Berenice Bento (2011, p.551): “*a suposta descrição do sexo do feto funciona como um batismo que permite ao corpo adentrar na categoria ‘humanidade’*”, seguindo o fluxo dessa reflexão, de acordo com Preciado (2014), todas as pessoas já nascem operadas pro tecnologias sociais, não existindo corpo livre dos investimentos discursivos. Entender esse processo de construção hegemônica é fundamental para começar um movimento de desconstrução desses padrões que nos permita enxergar as pessoas e suas demandas para além dos padrões hegemônicos.

O grupo de docentes que não consideram que a decisão de Mylena constranja a comunidade escolar argumentaram trazendo as seguintes afirmações:

E.6 - Constrange.... não... constrange? Não. Constrange não. Eu acho... é porque... é porque as vezes eu penso pelo avesso. Eu acho que algumas coisas, algumas coisas são necessárias pra que a gente pense. Sabe? A gente precisa... como eu digo, a gente precisava ter banheiro separado? Não. A gente não precisava ter banheiro separado, num é... Mas hoje a gente tem banheiro de homem, banheiro de mulher. Na Europa não tem banheiro separado, né? Mas aí você precisa ter uma maturidade social para que isso possa acontecer

E.9 - Eu acredito que não. Na minha opinião não. Claro talvez muitas pessoas possam se sentir constrangida, mas eu... eu num acho que gere... nenhum constrangimento não. A situação, não.

E.1 - A decisão dela constrange? Não. A decisão dela não constrange ninguém. A decisão dela vai de base com a necessidade dela. As pessoas é que se sentem constrangidas com ela. Mas isso num é culpa dela, ela é o que ela é... e ela tem uma necessidade de biológica de usar o banheiro. Ela decide usar o banheiro. Ponto final, acaba aí a história dela. Agora eu, me colocar numa situação de preconceituosa, quando eu vejo uma menina trans, usando o banheiro, eu me sinto constrangida é problema meu. É um preconceito meu, eu é que tô me sentindo, me fazendo... constrangida porque uma menina trans tá usando o banheiro. Mas ela não, ela tá fazendo o natural dela. A vida natural dela. O fato dela tá usando... eu Laura agora, eu Laura com a cabeça que eu tenho, não me constrange. Eu usaria junto com ela.

De acordo com E.6, a decisão de Mylena não traz constrangimento e a situação mencionada deveria servir de reflexão sobre o porquê de haver banheiros distintos. A docente defendeu a possibilidade de não haver um banheiro para homens e outro para mulheres, citando o exemplo da Europa. Dessa forma, o questionamento de E.6 desperta uma reflexão não apenas sobre se haveria necessidade de ter banheiros definidos pelo padrão binário homem-mulher, mas também sobre a resistência que se revela a partir da decisão de Mylena quanto ao uso do banheiro. Essa necessidade de se estabelecer os limites se pautando na possibilidade de haver uma violência praticada ou pelo sexo oposto ou pela/pelo estudante transexual ou travesti no uso do espaço revela mais de nossa sociedade do que esses supostos acontecimentos (inclusive sem comprovações reais) que assombram a comunidade escolar. Revelam uma sociedade que se pauta em preconceitos justificados por uma possibilidade de violência para produzir formas veladas de violências, frutos de um sistema de opressão que se separa e hierarquiza corpos e sujeitos. (LOURO, 2004).

Ao serem questionadas(os) sobre como avaliariam a repercussão de uma decisão como uso essa na escola e se apoiariam Mylena, as / os docentes manifestaram, em sua maioria, o apoio a estudante, com exceção de uma professora e um professor que não professaram o apoio à jovem. Entretanto, no que se refere à repercussão dentro da escola, uma parte considerou que seria conflituosa, enquanto a outra parte acreditava que seria uma importante oportunidade para a escola rever suas atitudes frente às diferenças de gênero e sexualidade.

A docente e o docente que não declararam apoio à Mylena avaliaram que a repercussão dentro da escola não seria bem aceita e que se configuraria numa situação constrangedora para as / os demais estudantes, como vem observar nas falas que seguem:

E.4 - Eu acho que num seria... eu acredito que não seria muito bem aceito justamente porque teria outras meninas usando o banheiro que talvez ela... que talvez ficassem constrangidas com a presença de um menino no... no banheiro feminino. Entendeu?

E.8 - Eita, nem-nem sei, visse ? Te afirmar aqui, que a posição a gente ia tomar (risos) não... Que é complicado realmente, aí envolve tanta coisa, né? Tanta coisa aí, num sei. Realmente. Seria problemáti- seria uma questão difícil...É isso daí... é... é feito eu te falei lá na outra escola lá é... a... a gestão resolveu transferir a aluna, né? Preferiu dá a transferência dela, mesmo porque a-a-a a repercussão foi muito grande, né? No ambiente lá... aí... o padre resolveu dá transferência. Agora aí em Porto Digital, num sei... num sei como é que seria.

Mas não seria dando transferência, né?

É. Exato. Acho que não... a gente ...eu acho que a gente procuraria contornar de outra forma, sabe?

Segundo a docente E.4, a decisão de Mylena não seria bem recebida e poderia constranger outras meninas que estivessem usando o banheiro ao perceberem “um menino” usando o banheiro feminino. Quando E.4 declarou que as demais estudantes poderiam se sentir constrangidas com a presença de “um menino” no banheiro restrito a elas, ignorou a identidade com a qual a jovem se reconhece ao mesmo tempo em que não reconheceu a validação já concedida à Mylena pelo nome social. Vale destacar que E. 4, ao discutir o caso 03, - que trata do nome social - condicionou atender ao pedido do estudante apenas com a definição do documento que garantisse o nome social na chamada. O professor E.8 confessou seu embaraço na lida com a situação, admitindo que não saberia como se posicionar frente a questão. Ao destacar que seria uma questão difícil, observou que a situação envolve tanta coisa sem conseguir dizer ao certo a quais questões ele estava se referindo, em seguida o docente cita sua experiência com uma situação análoga em outra instituição em a gestão optou pela transferência de uma estudante que, assim como Mylena, reivindicou o direito de usar o banheiro feminino. Apesar de ter citado o episódio da transferência, E.8 acredita que, nesta escola, a equipe “contornaria” a questão de outra forma. Convém observar que, frente ao desconforto provocado pela situação, E.8 menciona uma situação de exclusão praticada em outra escola como uma solução para afastar uma questão com a qual não sabia lidar. Outro aspecto que merece destaque na fala de E.8 é o uso do verbo “contornar” que denota um movimento de estar no em torno, ou até mesmo tangenciar o assunto ao invés de tratá-lo, mais uma palavra que revela o quão desconfortável o docente se mostrou diante da narrativa hipotética.

Esse desconforto esboçado na fala de E.8 e mencionado nas percepções de E.4, é resultado, em boa parte, de uma noção de que a pessoa trans é estranha, sem conformidade com o “natural” e, portanto, constrange aquelas/aqueles que estão em conformidade com as normas, a pessoa trans remete ao abjeto, o que se quer distante por perturbar a ordem posta. De acordo com Miskolci (2017), a definição de abjeção se configura, em termos sociais, como *“a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois a própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade”* (MISKOLCI, 2017, p.24). Sobre

essa perspectiva, é como se não se pensasse a presença de transexuais e travestis na escola, a não ser que estas/estes se acomodem às normas e espaços instituídos no espaço escolar. Nesse sentido, é a reiteration da norma heteronormativa ferindo e subjugando as subjetividades. Diante dessa imposição não caberia o questionar se Mylena não estaria sendo constrangida ou sofrendo uma violência institucionalizada? Para Alves e Moreira (2015), trata-se de uma violência da escola na escola:

Há também outra forma de expressão da violência escolar, aquela oriunda de fatores internos, de relações de subalternidades existentes entre docentes, discentes e demais profissionais da educação. A chamada violência da escola. Analisando sob esse ponto de vista, a negação do uso do banheiro aos estudantes trans pode estar situada num interstício entre a violência na e da escola, uma vez que as posições de gênero são aprendidas dentro e fora da escola. Nesse sentido, é fundamental implementar políticas públicas que possibilitem a todos o direito ao uso com segurança das instalações sanitárias públicas na escola (ALVES e MOREIRA, 2015, p. 65).

Para E. 5 e E.1, apesar de apoiarem a decisão da estudante, acreditam que a repercussão pode trazer discordâncias:

E.5 Eu... eu... eu aceitaria tranquilo, mas é bem polêmico é como eu falo, eu aceito, mas é bem polêmico pra... pra... pra escola como um todo, admitir essa... permitir, né, é... que ela aja como ela quiser indo ao banheiro que ela escolher. Iria existir uma polêmica. Ia ter que passar por um plebiscito (risos)... talvez... num sei como é... Mas ia ser bastante polêmica. Apesar de ter essa liberdade, essa abertura na escola, essa decisão do banheiro num foi colocada ainda não lá. Por que a gente vai... dentro do ambiente ali é mais íntimo, você tá dentro de uma sala de aula, tá num pátio, tá na cantina, no refeitório, né? Mas quando você tá no banheiro, se despindo, né? Porque lá também o banheiro funciona como... é vestuário também. Você tá se despindo, você tá... é... né? Aí pode haver conflitos, porque você tá ali ainda... muitos adolescentes ainda tão em formação, né? Pra adulto... pra mim num iria haver problema porque isso... as pessoas dizem: 'Jana tu tá muito...', eu num tenho esse problema, Sandra, se tiver... se o banheiro for coletivo, acho que é porque o grande problema é a cabeça do-do outro.

E.1 - Se houvesse o debate pra apoiar ou não apoiar e não chegasse a um consenso, o que que o Marcos faz? Que é o meu gestor: quando se debate muito sobre um assunto e não se chega a um ponto comum, ele bota em votação. Eu acredito que ele botaria em votação. Mas lá na nossa escola, não aconteceria nem isso, não chegaria a esse ponto não. Sabe por quê? Tem banheiro demais. A gente tem banheiro no térreo, tem no mezanino, tem no primeiro andar, no segundo andar e... dois banheiros então, eu acho que eles iriam resolver, o que na minha visão não resolve. Mas eles iriam resolver, separando um banheiro pra ela. Seria isso que eles fariam.

Você acha que isso resolveria a questão?

Na minha visão não resolve. Não resolve.

Ao explicar melhor percepção acerca do caso, E.5 demonstra certo melindre que se pode notar nas pausas e nas frases incompletas. Embora E.5 reconheça a escola como um lugar aberto ao debate, ela destaca o banheiro como um espaço mais íntimo, o que pode gerar conflitos, uma vez que não se pode saber como o outro estaria compreendendo o uso do espaço. Apesar disso, a professora enfatiza que, no que refere a ela, não haveria problemas. A

primeira parte da fala de E.5, demonstra como as demandas trazidas pelas pessoas trans ainda são vistas como incômodas ou como excessivas para a sociedade e para a escola. Diante delas, a escola, bem como a sociedade estão acostumadas a reagir quase sempre invisibilizando e ajustando os padrões até que surjam estudantes como Mylena que reivindicuem seus direitos e coloquem em xeque a instituição e a própria organização do espaço escolar:

Desse cenário estruturado e estruturante chamado escola, emergem as resistências, aquelas fissuras que burlam as leis, desestabilizam as regras do jogo e propõem alternativas que extrapolam a norma binária. Na linguagem da análise institucional, esses seriam os momentos de singularidades, provenientes do atrito entre o instituído e a instituinte (ALVES e MOREIRA, 2015, p. 66).

De acordo com E.1, se houvesse impasse quanto à questão, esta seria resolvida por meio de uma votação até que se chegasse a um consenso. Sem detalhar muito mais sobre o impasse, a professora salientou que na escola o espaço físico e o excesso de banheiros minimizaria o impacto da contenda e que certamente separariam um banheiro para Mylena fazer uso dele, decisão que para a docente, não encerraria a questão. A questão de um terceiro banheiro já mencionada outras vezes por diferentes docente e citada na fala de E.1, se alinham ao que observa E.3 em diálogo com as/os estudantes:

E.3 - É... (pausa breve) é... me lembrei um fato do ano passado que os meninos, protagonistas falaram: ‘a gente não tem o terceiro banheiro professora e agora?’ , então falei que a gente tem que adaptar o que a gente tem. A gente tem o terceiro banheiro. Num tem o terceiro sexo? Num tem a terceira porta? Aí cabe a direção entrar numa gestão, num acordo e vocês têm que aprender a respeitar.

A dúvida que o grupo de estudantes protagonistas apresentou – destacada por E.3 - demonstra o quanto as/os jovens, em sua maioria, estão sensíveis e preocupados em acolher essas demandas - mesmo que ainda não saibam como lidar com elas, mesmo que ainda estejam aprendendo a apurar o olhar para essas demandas no espaço escolar, mesmo que ainda não conheçam as discussões sobre direitos adquiridos por inteiro - há mais empatia entre elas e eles do que imaginam os adultos educadoras e educadores. A intervenção feita por E.3 ao mesmo tempo que questionava também sugeria um movimento de reflexão que direciona ao acolhimento e ao respeito.

Os docente E.10 e E.11 manifestaram seu apoio a Mylena, mas enfatizam a necessidade um diálogo constante entre gestão, professores, estudantes, mães e pais, todas e todos que compõem a comunidade escolar:

E.10 - Bem, eu não posso falar enquanto gestão, mas enquanto professor, né, eu... acho... eu solicitaria primeiro uma mediação da gestão, obviamente, da coordenação, primeiro da legalidade e depois a gente tentaria estabelecer o diálogo com Mylena, com estudantes, com professores a luz dos Direitos Humanos.
Então... mas Mylena teria o seu apoio?
E10: Sim. Sim. Sim.

E.11 - Incondicional. Eu tenho... eu tenho problemas de não dá esse apoio, eu acho que não conseguiria... teria pesadelos. Num... num sei. Eu brinco muito com isso, eu tenho... eu tenho uma vertente muito... republicana, democrática e... e... depois que eu comecei a conversar com os pais e com os estudantes, me tornei coordenador pedagógico, né? Assumi essa... essas funções foi melhor pra entender a... a... como pensa esse estudantes, esse... esses pais. E teria meu apoio incondicional, mas claro a gente teria que dialogar, como eu já falei, dentro do... do jogo que é democrático. Não posso... não poderia impor nem se fosse gestor. (...) Eu acho que a gente tem... é ...um trabalho que tem que ser dialogado com muita firmeza, com muita sensibilização e... precisa realmente... teria meu apoio, mas a gente teria que dialogar e eu daria, conversaria com ela a... as decisões e... As opiniões das outras pessoas. Da coletividade, e maneira geral. Eu... eu... eu particularmente convocaria a... a... dentro de uma reunião com o apoio, com a gestão, a coordenação pedagógica com a gestão dos professores e com os representantes, eu colocaria, a ideia dos Direitos Humanos, da diversidade, de um mundo que tá mudando, mas pra diminuir o... ou desconstruir o processo de repercussão. Agora, claro, que depois que a gente fala em repercussão, o impacto, chegou um... um garoto ou uma garota trans é... isso vai soar, muito fortemente na cabeça das pessoas. Então... essa... essa atitude e diminuir o poder repercussão, deveria ser também imediato. Por isso que a gente tem que tá atento o tempo inteiro, Sandra. É... vai receber o estudante? Vai receber a estudante? Automaticamente já faz os diálogos, que é pra ter essa preparação, pro acolhimento. Chama os estudantes do protagonismo pra acolher, pra que todos vejam, sejam acolhidos, sabe? Então é importante fazer se antecipar. Eu acho que essa é a ideia do planejamento, esse é... o trabalho da gestão, da coordenação. É tentar ao máximo, não vai acontecer sempre, se antecipar, as repercussões, sabe?

Para E.10, o diálogo precisa ser intermediado à luz dos processos legais que garantem os direitos conquistados legalmente, seguido de um debate sobre o respeito aos Direitos Humanos. Considerando o diálogo sobre os processos legais referentes ao uso do banheiro por pessoas transexuais e travestis, apesar de não haver uma legislação específica, já é possível encontrar algumas jurisprudências e decisões sobre o assunto. Cite-se o caso da prefeitura de Sorocaba – SP criou uma lei que visava proibir que pessoas transexuais utilizassem banheiros, vestiários e entre outros espaços, em instituições de ensino fundamental, de acordo com a identidade de gêneros que elas se identificam.

No entanto, a Procuradoria-Geral de Justiça de São Paulo, verificando a violação ao princípio da dignidade da pessoa e à liberdade de orientação de gênero, ingressou com uma ação na justiça questionando a legalidade da lei municipal. Houve o reconhecimento da justiça de que, apesar da polêmica que envolve o tema, nenhum município teria competência de legislar sobre o tema, somente a União pode legislar sobre o assunto, o que invalida e inconstitucional a lei discriminatória do município de Sorocaba que impedia transgêneros de usarem banheiro de acordo com identidade em escolas. Há também uma decisão no Supremo Tribunal Federal (STF) que defende o direito do indivíduo transgênero utilizar o banheiro público de acordo com a sua identidade de gênero, independente do posicionamento do estabelecimento, baseado num caso de discriminação que num Shopping em Santa Catarina.

Na mesma direção do que disse E.10, está o pensamento de E.11 ao defender um diálogo em que se pudesse desconstruir os impactos da repercussão provenientes da polêmica em torno do uso do banheiro e de outras demandas. E.11, na posição de coordenação, colocou durante toda sua fala, a importância de ser democrático ao longo do processo e para isso, precisar mais estar aberto a dialogar do que trazer imposições.

Nesse sentido seria importante refletir sobre as seguintes questões: Acolher a demanda de Mylena quanto ao uso do banheiro feminino caracterizaria uma imposição à comunidade escolar? A necessidade de mobilizar toda a escola para discutir se uma / um estudante pode usar determinado espaço, nesse caso o banheiro feminino, o banheiro do gênero com o qual se identifica e se reconhece não seria uma prova de que o sistema escolar ainda se mostra reiteradamente antidemocrático no que se refere ao direito às diferenças de gênero e sexualidade? Para Alves e Moreira (2015), “*o banheiro desperta incongruências e fissuras na organização escolar que já lá estavam, apenas tinham sido naturalizadas, pois são inerentes à estrutura hegemônica institucionalizada.*” (ALVES E Moreira, 2015, p.66).

Para as docentes E.2, E.6 e E.7, bem como para o docente E.9, a decisão, mesmo gerando uma reação de desconforto ou uma reação mais conservadora por parte da comunidade escolar, a aceitação e o acolhimento podem ser desenvolvidos como um resultado desse conflito e pelo aprendizado que se tem a partir dele:

E.2 - Na minha opinião... como eu já falei, ela tem o direito de usar, né? Eeee a escola teria que... que validar esse direito, teria que fazer... se a... os estudantes tivessem resistência, a escola teria que fazer uma reunião com os estudantes e com a comunidade escolar, pra poder conscientizar essas pessoas de que ela tem esse direito e de que a escola vai respeitar e vai acatar esse direito, que é um direito dela. Que foi adquirido. Certo? Então... Independente da opinião da comunidade escolar ou dos estudantes, a escola ela tem que é... ter uma posição muito clara com relação a isso. Que é uma posição legal, tá? Por que, como você falou, ela tem esse direito, ela já conseguiu, ela já tem o nome social. Então assim... a partir disso, ela vai ter todos os direitos que uma mulher tem. Então se a mulher tem direito de usar o banheiro feminino, é... Mylena também vai ter o direito de usar o banheiro feminino. E isso tem que ficar bem claro tanto pros alunos, pros estudantes quanto pra comunidade escolar.

E.6 - Não... eu acho que ia ter gente que ia se posicionar contra, porque existe pessoas conservadoras, sim claro que existe. Existem professores conservadores? Existe sim. Mas é como eu digo assim, eu acho que a gente ia conduzir a situação para é... para uma reflexão, sabe? Mas é... mais é... mas acho a... o grande momento de aprendizagem. Eu acho que é um grande momento, sabe? Quando o problema acontece é onde a gente pode dar um salto.

E.9 - Naturalmente. Natural. Eu...

A escola iria receber bem ela usando o banheiro feminino?

Acredito que sim. Eu acredito que sim. Não 100%, mas 99% sim. Que sempre tem, né, sempre vai ter, né? Mas numa maneira geral a escola ia aceitar tranquilamente a situação.

E.7 - Eu vejo como positiva. A gente precisa se desconstruir... A gente precisa ter esse olhar e fazer com que... a gente agregue as pessoas, né? Porque excluir num... num faz a gente crescer.

Em sua argumentação, E.2 destaca a importância da conquista de Mylena frente às reações apresentadas pela escola. A professora defende que se há uma formalização do direito da estudante, não haveria por que ela não usar o banheiro que ela desejasse, independente de reações adversas. Nesse sentido, a docente sugere um diálogo envolvendo toda a comunidade escolar em que a escola se posicione com muita clareza na defesa e na garantia dos direitos de Mylena. É importante salientar que E.2, durante o debate do caso 03, mostrou-se bastante preocupada com a formalização/concretização dos processos jurídicos que envolvem as pessoas trans, não havendo contradição no posicionamento que apresentou na narrativa 03 quando disse que havendo o nome do estudante no registro, o grupo de docentes teria que validar o direito do estudante.

Para E. 9, sempre haverá alguém se opondo, mas, de uma maneira geral, o docente acredita que as pessoas passariam a aceitar. No que se refere às reações de oposição também apontadas por E.9, a professora E.6 pontuou que, apesar das posições conservadoras, o importante é conduzir a situação para uma reflexão em que se possa obter aprendizado e se promova uma mudança. Nessa mesma direção, alinhou-se à fala de E.7 que defendeu a necessidade de desconstruir padrões agregando as pessoas, pois a exclusão não traz crescimento. As considerações de E.9, E.6 e E.7 apontam para um cenário mais reflexivo e mais passível de transformações, em que se reconheçam as demandas das pessoas trans e se reflita mais sobre a estrutura física e institucional da escola como observa Alves e Moreira (2015):

[...] o uso do banheiro por estudantes trans tornou-se objeto de uma reflexão metodológica, sinalizando modos de subjetivação que escapam às normativas de gênero preexistentes na estrutura educacional. A dialética entre a universalidade e a particularidade no universo trans atravessa o discurso da lei (que determina a intervenção escolar por meio de políticas públicas), o discurso da escola (despreparada no trato cotidiano com a diversidade sexual) e o discurso do próprio sujeito (com sua demanda de reconhecimento de gênero e uso dos espaços escolares) (ALVES e MOREIRA, 2015, p. 68).

O impasse sobre o uso do banheiro por pessoas trans nas escolas é ainda uma questão que merece debate e reflexões contínuas que possam promover mudanças no cenário ainda tão rígido das instituições escolares. Se a escola abraça o discurso da diversidade, precisa fazê-lo com acolhimento a todas as demandas provenientes dessas minorias, inclusive o direito ao uso do banheiro, uma necessidade básica para a permanência da/do estudante na escola.

3.5. O núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher como um *locus* de debate e vivências

Os núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher atuando nas escolas são frutos de uma política pública que foi gestada a partir das discussões fomentadas pelo prêmio Naíde Teodósio (2007). Assim, como já foi pontuado anteriormente citando Guedes (2015), o termo “gênero” surge efetivamente nas políticas educacionais do Estado de Pernambuco com a criação da Secretaria Especial da Mulher em 2007, órgão que alcançou a categoria de Secretaria de Estado em 2011. Foi então a partir da criação desta secretaria, que se intensificaram ações e discussões sobre gênero e as sexualidades passaram a se institucionalizar em Pernambuco, dentre estas destacam-se os Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher.

O Núcleo de Estudo de Gênero da escola foi implantado em 2011, seguindo o protocolo de intenções para a implantação, que traz as seguintes exigências: identificação de professora / professor para coordenar o núcleo ou uma coordenação colegiada; apresentação do núcleo para docentes, discentes e toda comunidade escolar; elaboração de proposta de trabalho do núcleo; escolha de um nome para o núcleo; participação em formações realizadas pela SecMulher em parceria com a Secretaria de Educação (SEE) e envolvimento de toda comunidade escolar nas ações do núcleo.

Após seguir todos esses requisitos, o Núcleo de Estudos de Gênero começa a atuar na escola, buscando ampliar a discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres, estratégias de combate ao preconceito e que contribuam para desconstrução de padrões socialmente edificados a partir de uma cultura androcêntrica e heteronormativa.

Ao entender a atuação do núcleo como um *locus* de discussão que envolva toda a comunidade escolar, como sugerem os requisitos de implantação, observe-se as impressões, bem como o envolvimento das/dos docentes da escola no que se refere ao núcleo e a sua atuação.

Quando questionados sobre se o Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher poderia se apresentar como um espaço de diálogo para a mediação dos conflitos ilustrados nas narrativas apresentadas e sobre a atuação do núcleo de gênero em sua escola, todos reconheceram o Núcleo de Estudo de Gênero como um espaço de diálogo e reflexão. Algumas/alguns docentes consideraram a atuação do núcleo muito boa e que a

escola precisa desses espaços para aprender a lidar com esses conflitos, uma outra parte das/dos docentes também veem o Núcleo de Estudo de Gênero como um bom espaço para o debate, mas consideram que ele precisa ser mais atuante, enquanto outras/outros docentes veem que a temática deve ser tratada numa ação conjunta, não apenas no espaço do núcleo, mas em todos espaços, inclusive dentro da sala de aula.

Dentre as professoras e professores que avaliaram como satisfatória a atuação do núcleo de gênero, sem acrescentar outras sugestões, observe-se as percepções de:

E.2 Com certeza. Acho que é o papel fundamental assim, acho que... toda escola tinha que ter, né? Ou pelo menos... se não toda escola, pelo menos, escolas próximas ter. Vamos supor, três escolas ter pelo menos um núcleo, sabe? Pra poder é... mediar esse tipo de conflito. Pode orientar, né? Poder prevenir na verdade até, esses tipos de conflitos, né? Então... acho que Núcleos de Gênero são... são ferramentas muito válidas.

E.5 - A partir do momento que você pode é... reservar é... espaço pra isso aí, o aluno ter essa possibilidade de participar, né, pra conhecer melhor mais detalhadamente, né, sobre esses temas, eu acho que é... é local de... a escola é pra isso, é pra-pra esclarecer... tirar dúvidas, né? E de... e de tá ali passando conhecimento e trocando experiências também. Porque pra existir é... a palestra, pra existir um seminário, pra existir esse debate, por que que existiu? Porque existiram alunos que... que tem essa diversidade, né?

E a atuação do núcleo da escola?

Eu acho maravilhosa a atuação.

(Importância do espaço de diálogo – troca de experiências – boa atuação do núcleo)

E.3 -Se poderia? E como. No primeiro ano eu não sabia desse Núcleo. É incrível, né? Depois é que eu fui saber. A coordenadora é uma excelente profissional, umas das poucas pessoas que eu interajo ali muitíssimo bem. A gente trabalha juntas. É... num tô aqui rasgando seda pra ela não... aí só que a gente não se batia no... o... o... as aulas de Biologia dela a maioria de manhã e esses eventos, esses encontros é mais a tarde.

E.8 - Eu acho que sim Sandra, eu acho que toda ajuda de fora é pertinente, sabe? Porque oh antigamente nas escolas, a gente tinha a... a... a... o um certo tipo de orientação educacional, né? Tinha psicóloga, mas hoje em dia... geralmente recai nas costas do professor, né? Sempre tem um colega a mais que... que lidar com esses problemas, sabe? Mas eu acho que se tivesse um núcleo que a gente pudesse encaminhar o aluno é seria ótimo, seria ótimo.

Mas eu tô falando do Núcleo de Gênero que a escola tem, o Clarice Lispector. Ele seria um bom espaço pra ele mediar esses conflitos?

Eu acho que sim. Eu acho que sim.

Para E.2, o Núcleo de Estudo de Gênero (NEG) é uma boa iniciativa para trazer o debate sobre gênero e sexualidades para a escola e mediar os conflitos apresentados. De acordo com a professora, toda escola deveria ter um espaço assim e na impossibilidade de haver em todas as escolas, pensar na possibilidade de ter uma escola núcleo que agregue as demais escolas do entorno nesses debates. Ainda sobre a importância dos NEG, E. 5 classifica como um espaço no qual as /os jovens poderão debater e conhecer melhor sobre a temática, trocando experiências. De acordo com E.5, a atuação do NEG da escola é

maravilhosa. Na mesma direção está a percepção de E.3 que além da atuação do núcleo, faz um destaque para o trabalho realizado pela coordenadora, reconhecendo seu empenho e preparo. Segundo E.3, o NEG é sim um bom espaço de debate sobre a temática, sem dúvida. A professora, que não tinha o horário integral na escola – por estar na condição de contratada – não sabia da existência do núcleo, mas ao tomar conhecimento, passou a trabalhar conjuntamente de forma indireta, uma vez que seu horário de aulas não coincidia com os eventos desenvolvidos pelo núcleo.

O professor E.8 demonstrou não ter entendido que o núcleo de discussão de gênero já funcionava na escola. No entendimento de E.8, seria interessante ter um lugar que pudesse servir de orientação e apoio psicológico para o qual se pudesse encaminhar as / os estudantes. Após mencionar que eu estava me referindo ao NEG já existente na escola, o docente concordou que sim. As respostas de E. 8 demonstram a pouca relação que ele tem com o núcleo, demonstrando inclusive um desconhecimento da forma de atuação desse grupo. Outro aspecto que também chama a atenção na fala do professor é a ênfase que ele dá ao verbo “orientar” ou ao substantivo “orientação” em diferentes momentos da pesquisa. As percepções do docente remetem ao que foi observado por Britzman (2010), de que a sexualidade, quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula de uma universidade, é geralmente tratada por meio de uma linguagem didatizada, pela apresentação de um sexo “dessexuado”. Assim, a educação sexual está posta para a proposição de um sexo “asseado” e “adequado” que não promova desajustes e perigos? Essa proposta de “educação sexual”, baseada na orientação, é saudável mesmo? De que orientação se está falando? Essa proposta de debate contempla todas as subjetividades?

Do grupo que considera a atuação do núcleo importante, mas que ainda não tem tanto espaço para trabalhar de forma mais efetiva, ser mais atuante, destaque-se as seguintes percepções:

E.1 - Sim. Acredito. Mas eu acredito que... é ainda insuficiente. Acredito que é um passo importante, importantíssimo na verdade, mas eu acho que o Núcleo tem que assumir mais espaços ainda. Mas eu acredito que é... é tudo. É muito, muito bom que tenha e... realmente é um espaço de mediação e de diálogos.

E como é a atuação do núcleo da sua escola?

É. Eu acho... o Núcleo é muito bom. O Núcleo da gente é bem, bem, bem atuante no sentido que... ele... se espalha bem. Mas eu acho que ainda é pouco. Pode ter feito muito mais coisa. Sabe por quê? Num é pouco por falta de interesse de fazer mais não, não é isso não. Muito pelo contrário, se não controlarem a gente, a gente faz o tempo todo. Mas a gente tem nove aulas diária e... o... a ideia do-do... da escola integral lá no início... era que: os alunos teriam cinco aulas de manhã e à tarde seriam oficinas. Seria perfeito pra gente fazer um trabalho mais completo. Mais não os menos tem é nove aulas mesmo, tradicionais. Aí a gente tá sempre em sala de aula, sobra quase nenhum tempo pra gente fazer as ações do Núcleo. E para a gente fazer as ações do Núcleo significa que a gente vai ter que pegar alunos de turma diferente.

E o professor não libera da aula dele, sabe por quê? Porque ele não vai ser cobrado pelos resultados do Núcleo, ele vai ser cobrado pelos resultados do aluno na disciplina dele. Aí ele libera, libera uma vez, mas não libera duas e não se produz diálogo com um encontro. Esse diálogo... com um encontro é pra iniciar, mas ele precisa passar por um processo de amadurecimento e o amadurecimento, ele vem com as várias etapas ... é a continuidade. E essa continuidade é difícil, então o Núcleo é fundamental. Não tenho a menor dúvida. Mas eu acho que poderia trabalhar mais com...mais forte. Bater com mais força.

E.4 - Com toda certeza. Certo? Aí... a presença do Núcleo, o que eu acho é que deve haver... esse Núcleo ele deve ser ativo dentro das escolas. Não adianta você ter um Núcleo que tá lá no nome, as pessoas vão assistir as palestras, vão participam de atividade, mas eu acho que deveria... é... lá no Porto Digital, por exemplo, nós temos palestras. O pessoal traz pessoas pra palestrar, temos auditório. Então acho que tem que haver o quê? É... realmente é... mais atividades relacionadas, né? A... a... direcionadas ao núcleo de... vindas do Núcleo de gênero, né? Pra que... situações como essas que você apresentou aí... esses casos, eles é... eles... ou eles não aconteçam...Mas não vai deixar de acontecer, né? Ou se acontecerem a... todas as pessoas envolvidas saibam como agir, né?

E a atuação do núcleo da escola:

Olha é... eu diria que precisaria de ter uma pessoa... assim mais que pudesse se envolver mais. Porque temos Laura e temos Luana, Luana tem trezentas aulas na escola Porto Digital. Eu sei. Todo mundo fala que ela é extremamente ocupada. Luana tem dois vínculos do estado numa escola só. Então Luana não tem tempo nem de respirar, que dirá de ser mais ativa no Núcleo de... de gênero, né? Ela tem quase todo... nós... a escola oferta ao aluno, nove aulas diárias. (Importante para evitar casos como os narrados e de forma mais atuante na escola – ênfase na sobrecarga de trabalho da atual coordenadora do núcleo)

De acordo com a professora E.1, O NEG é um importante espaço de diálogo, mas que ainda não contempla a necessidade da temática no ambiente escolar. A docente considera o núcleo da escola bastante atuante, entretanto não dispõe do espaço necessário dentro da grade curricular para desenvolver as reflexões dentro de uma continuidade. Segundo E.1, a dinâmica da escola integral, inicialmente idealizada para ter as disciplinas no horário da manhã e, no horário da tarde, uma abordagem temática por meio de oficinas, terminou por não se concretizar e o que prevaleceu foi o formato com nove aulas diárias, tradicionais, das diferentes disciplinas, realidade que ocupa bastante professoras, professores e estudantes. Essa situação, quando as professoras do núcleo encontram espaços em suas cargas horárias para realizar alguma ação do núcleo, esbarram nas dificuldades ligadas a retirar as/os estudantes da aula de alguma professora/algum professor, situação que se negocia se for pontual, mas que se ocorrer muitas vezes, pode interferir no resultado das/dos colegas.

Apontada essa dificuldade em conciliar essa dinâmica tão fechada, E.1 salienta que o trabalho, por ser um processo, não se constrói com apenas um encontro ou ainda com um e outro encontro espaçado, este é um processo de amadurecimento que exige uma continuidade. Argumentando igualmente sobre a dificuldade no que se refere à intensa carga horária da

escola integral e também defendendo que para além das palestras – já promovidas – haja mais atividades propostas pelo NEG, tem-se a fala de E.4. De acordo com a docente, essas atividades poderiam antecipar a lida com as situações apresentadas nas narrativas hipotéticas. Quando questionada sobre a atuação do NEG Clarice Lispector, a professora fez questão de trazer um relato semelhante ao de E.1 sobre as nove aulas diárias, além de argumentar que o núcleo precisa de uma coordenadora que disponha de mais tempo para as atividades, pois a atual coordenadora está sobrecarregada com uma carga horária muito extensa e dessa forma é difícil ser mais atuante.

As percepções das professoras E.1 e E.4 revelam uma realidade bastante complexa e comum nas escolas estaduais em regime integral, em que as/os jovens passam o dia inteiro na escola, mas ainda assim, não têm espaço para atividades lúdicas ou uma proposta que explore a integralidade do ser por meio das artes, dos debates em rodas de conversa, dos esportes, sendo essas ações isoladas em “momentos-janela” que não contemplam a escola como um todo. Ainda nessa mesma perspectiva – de que o núcleo seja mais atuante – ressaltem as percepções de E. 6 e E. 9:

E.6 - Olhe, eu acho que ele se apresenta sim, mas eu ainda acho... acho... eu perdi a palavra. Eu ainda acho pouco atuante. Eu acho que a gente poderia fazer ações mais sistemáticas, agora do período em que começou até agora... é porque é tanta coisa, né? É... são... são variantes, né? Agora a gente tem a pandemia é... antes a gente tava na própria... na própria crise da própria escola mesmo assim, teve uma situação bem atípica... 2019, bem né... é... eu acho que as atuações elas são boas, só que eu ainda acho pouca. Pouca no sentido de... ou de... ou de... como é que se chama? É.. constância, né, a palavra num tá no vocabulário...

Regularidade?

Regularidade. Isso. Regularidade, né? Porque como eu volto, eu acho que a grande coisa, quando você tá em sala de aula, você dá o conteúdo. Se você deu aquele conteúdo, tal... um tempo, insiste nele, depois faz a avaliação, tá. Lá na frente, se você voltar aquele conteúdo, nem tudo vai tá... fresco, né? Você às vezes tá fazendo links, né? Você... você... a gente quando... constrói a narrativa e eu acho que esse tipo de trabalho, ele requer que essas... essas... essas temáticas, eles estejam sempre recorrentes, porque... é não... não... precisa ser a mesma temática, mas quando você trabalha na temática mais... com mais ante... é... uma coisa reforça a outra. Se você trabalha contra a... a... a homofobia, né? Você tá trabalhando... depois você trabalha vai... pro racismo e a questão do preconceito. Então, tem várias questões que elas se sustentam em entender que uma sociedade desequilibrada, ela atinge de uma forma geral. Se você não tem um... um pensamento de construir uma sociedade que respeite as individualidades, né?

E.9 - A gente já viu assim... palestras, né, eles organizaram palestras, semanas, dia sobre... mas assim se houver a necessidade de uma intervenção mais assim direta, eu... eu... eu não presenciei não. Eu não tô dizendo que não tem, eu não lembro de ter visto essa intervenção. Eu vi sim, palestras, discussão sobre, entendeu?

De acordo com E.6, a atuação do NEG da escola é boa, no entanto ela poderia ser mais intensa. Ela destaca que as ações são boas, mas sente falta de uma regularidade. Para ilustrar

melhor a constância dessas abordagens, a professora exemplifica o trabalho da/do docente em sala de aula, numa percepção de que assim como os conteúdos mais explorados de diferentes maneiras permanecem vivos na memória das/dos jovens, também a abordagens de temáticas como a homofobia, o racismo, as desigualdades deveriam ser recorrentes com a possibilidade de uma temática reforçar a outra numa reflexão sobre construção de uma sociedade que respeite as subjetividades.

Alguns docentes consideram que as ações do NEG precisam estar aliadas a outras ações dentro da escola - não restringido o trato da temática apenas ao núcleo -, por meio de uma abordagem feita conjuntamente em diferentes momentos e espaços, especialmente na sala de aula, como se pode observar nas percepções de E.10 e E.11:

E.10 - Sim. Mas eu acho... poderia ser até mais efetivo, né? Porque o que que acontece, embora eu não me... eu não seja diretamente envolvido com o Núcleo, eu acho que a coisa, acontece de forma muito mais forte, dentro da sala de aula, com cada um professor. Então, se eu tivesse se for gênero, o Núcleo de Gênero pelo Núcleo de Gênero, ele tende a funcionar mais com... uma certa lentidão. Eu acho que envolver toda a comunidade, principalmente, equipe docente, né? O professor tem um poder muito grande nesse diálogo com a turma. Tem que se trabalhar sempre dentro da sala de aula. Independente de um currículo ou não, né? Eu acho que a prática, essa prática educativa de professor acolher, ela... eu acho que ela é até mais importante do que o Núcleo de Gênero, o Núcleo de Gênero é fundamental. Ele é fundamental.

Então seriam as duas coisas em um conjunto?

Isso. Sabe porque o que... que acontece? Você pega o Núcleo de Gênero bora lá, eu num sei com que frequência eles se reúne (sic.). Com que frequência eles fazem as atividades, agora esses casos que você relatou aí, eles acontecem todos os dias. Eles acontecem na frente do professor lá, o professor. E aí professor num pode chegar, é a minha percepção, eu num posso chegar e dizer: 'sala, isso é um caso pra ele levar pra o grupo de gênero, acho que não'. O professor vai ter que atuar.

E.11 Não só... é... super, ultra, mega power importante. Extremamente importante. Conectado com todas as outras questões dentro da escola, ou seja, com todos os outros grupos. O Núcleo tem que caminhar é... é... bem simultaneamente, paralelamente com as discussões dentro dos corpos de... de estudantes. Dentro do grupo de professores. Eu acho que isso tem que tá conectado o tempo inteiro, pra ficar solto é existe o núcleo dentro da escola, tá o núcleo faz... eu núcleo tem que fazer todos os homens participarem, por exemplo.

E como você vê a atuação do núcleo da escola?

Eu tenho. Eu... eu... por um tempo, como eu te disse, são dois anos lá e... algumas ações foram muito mais de grupos de estudantes. E muito mais voltada pra área de Língua Portuguesa, no sentido de... apesar que eu entendo que as professoras lá são muito é... representativas, no sentido de... defender a questão feminina, sabe? Mas não totalmente ligado ao núcleo. Eu vejo umas questões muito dissociadas do núcleo. É a minha percepção assim. E... e... e geralmente quando eu falo minha percepção, é porque eu me debruço, sabe? Eu acho que há uma... deve ter uma honestidade muito grande, quando eu digo minha percepção, mas não é a minha percepção porque eu olho e dou uma opinião direta sobre a minha percepção, não é isso, é que eu me debruço. Quando eu cheguei na escola eu fui procurar quem era é participante do que, de qual grupo, qual era os núcleos que tinham, os grupos que atuavam dentro da escola. Porque daí eu... foi mais fácil me debruçar e até pra construção do próprio grêmio. Ser extremamente democrática. Então precisava ser o grêmio, que ele precisava se conectar com esses processos, então tem gente do núcleo é... estudantes do núcleo dentro do grêmio, pra justamente fazer essas conexões.

De acordo com E.10, O NEG é fundamental, entretanto é necessária uma ação conjunta de uma equipe - especialmente envolvendo as/os docentes - que estejam atentas (os) para fazer a abordagem em todos os espaços, inclusive em sala de aula por cada professora/professor. Na percepção de E.10, se a tarefa de abordar a temática for dada apenas ao núcleo, o processo de desconstrução termina por ser muito lento, pois o NEG, se reúne em dias específicos e realizam ações pontuais, já as situações abordadas nas narrativas ocorrem todos os dias e, nesse caso, as professora e professores precisam atuar.

Para E.11, o NEG é extremamente importante, mas sua atuação precisa estar conectada com todos os grupos da escola: o grupo de estudantes, o grupo de professores, agindo simultaneamente, ele defende ainda mais participação por parte dos homens no núcleo. Quando questionado sobre a atuação do NEG Clarice Lispector, o coordenador relatou que, desde que chegou à escola procurou avaliar as ações de diferentes grupos e observou que as ações do NEG se deram em sua maioria protagonizadas pelas/pelos estudantes, muitas delas mais ligadas à disciplina de Língua Portuguesa. E.11 também destacou uma forte representação das professoras no que se refere às questões da mulher, porém nem todas essas ações estão vinculadas ao núcleo. O coordenador defende que as ações do núcleo estejam vinculadas às ações do grêmio, por exemplo, contando inclusive com a participação de estudantes do núcleo no grêmio estudantil.

As percepções de E.10 e E.11 dialogam por defenderem uma responsabilidade compartilhada no trato com as questões de gênero e sexualidade e também por apresentarem possibilidades de abordagem realizadas de diferentes formas por diferentes grupos. Quando E.10 salienta a necessidade de um trabalho contínuo especialmente na sala de aula e observa que o núcleo não abarcaria todas as possibilidades de abordagem, ele abre espaço para uma reflexão sobre o trato da temática como parte do currículo e das ações pedagógicas da escola como um todo.

Outra reflexão importante a se fazer a partir da fala de E.10 é sobre o alcance do NEG de forma mais intensa para todas (os) as/os estudantes. No formato que foi idealizado, o núcleo reúne um grupo de estudantes para estudar, pesquisar e refletir sobre as temáticas de gênero e sexualidades nos espaços escolares, promovendo ações que provoquem uma transformação social. Nessa perspectiva, o processo de construção dessa nova consciência começa a ser gestado dentro daquele grupo e, a partir dessas reflexões, essas e esses estudantes protagonizam ações de intervenção e reflexão junto à comunidade escolar. Esse processo de aprofundamento vivenciado por esse grupo traz uma apropriação da temática que

se revela bastante potente para intervir na escola, porém não pode ser vista como o único espaço de diálogo e de debate, pois há situações e fatos que emergem independente da ação do núcleo e precisam ser tratados com empatia e presença. Nesse sentido, como sugere E.11, o diálogo entre o NEG e o grêmio estudantil parece ser uma boa maneira de ampliar as ações do núcleo dentro da escola.

Esse mesmo sentimento de defesa por mais conexões entre o núcleo e os demais grupos da escola é também compartilhado pela coordenadora do NEG, que se revela preocupada por, tantas vezes, não conseguir conciliar suas tarefas enquanto docente e as ações a serem realizadas pelo núcleo, em virtude de sua sobrecarga de trabalho:

E.7 - Eu... eu com certeza, eu vejo como um espaço é... pra a gente conhecer, dialogar trocar ideias, vivências, né? Nos âmbitos que envolvem é... as discussões dentro do núcleo de gênero, sim.

Como é que você pensa a atuação do núcleo da escola em relação a essas questões?

Pronto. Aí é quando toca no meu calcanhar de Aquiles, né, que eu digo... que eu chamo o ponto, o ponto fraco, né? Eu sei que ele é importante, né? Que... é... ele traz pontos extremamente positivos, né? Pra cada um que faz parte da escola, mas infelizmente é... eu não... eu não sinto... assim... como é que eu posso dizer? Que ele tá como... no plano... eu posso dizer assim, no plano pedagógico da escola. Né? E a gente sabe que professor sozinho... É... eles não conseguem fazer isso. A gente precisa de um consenso, né, da... da... da coordenação, da gestão pra que... ele... ele... ele esteja pra gente ali no PPP. Acho que é a coisa mais... primordial seria essa, né? Ele tá ali presente no PPP. Fazer parte, né, da escola pra que a gente consiga trazer ele em todos os momentos. Eu sempre costumo dizer assim: 'gente, a gente não precisa parar pra vivenciar. A gente precisa fazer com que ele esteja dentro das nossas vivências'. E eu sinto... eu falo da gestão, mas eu também sinto falta dos professores, como eu falei inicialmente, das disciplinas que mais se casam com núcleo, a Sociologia... Porque quando eu digo assim, quando a gente faz essa solicitação, né, às vezes nem pen... é... eu podia dizer assim, às vezes a gestão podia chegar por último e colocar lá no PPP. Mas a gente já estaria vivenciando na escola, né? E é algo que eu sempre fico batendo nessa tecla, né: 'gente quando puder, nas atividades, né, sempre remetam, sempre tragam isso'. Né? A gente não precisa parar pra vivencia a data do dia 8 de Março. Do dia da Mulher Negra, não precisa isso, né? Até porque fica tão estranho que... hã, mas que a gente traga e que isso esteja ali, né, no nosso meio. Então eu sinto disso. Sei da importância, né? É... queria atuar muito mais, né? Aí é quando eu entro em contraponto a esse jogo de carga horária, né? Feito eu digo, eu já... acho que eu comentei com você, jurava que esse ano eu só ia ter 30 aulas, então eu já tava aqui, já tava com todo esboço do que eu queria fazer. Das vivências na escola, tudinho e de repente, eu me deparo, né, com 38 aulas, né? Duas turmas de química, né? Com seis aulas, né? Porque eu tenho que fechar minha carga horária, né? E eu sei que a gestão com a coordenação é pressionada a isso a nível Secretaria de Educação. Porque eu tenho que apresentar sentar é... tem que apresentar essa carga horária, tem que tá presente lá no SIEPE, e etc., etc., etc. Ou seja é... esse outro trabalho que eu ia prestar, eu podia muito bem dá conta dessas carga horária e muito mais. Porque do jeito que a gente faz, que a gente vai atrás de gente, pra poder fazer esses momentos. A gente gasta muito mais do que seis aulas, né? Então eu iria trabalhar muito mais e eu podia apresentar outros projetos tal, como uma forma de comprovar já que tem que ser assim. Então a dificuldade é só essa., né? É... e... às vezes... eu costumo até dizer, eu preciso passar esse posto pra outro professor, pra Laura, né? Que tem menos aulas, né, só tem três turmas. Então facilita mais vou tá ali de apoio pra ela. Porque eu me sinto impotente com relação a isso, é de tá nesse cargo, né? Que muita gente às vezes não dá importância, mas é... eu vejo assim, quando me atribui algo, né, eu procuro dar conta do recado. Eu me sinto impotente com relação a isso. Sei da tamanha importância, do quanto é bom, do quanto a gente

aprende, do quanto a gente cresce. Mas não consigo colocar isso em prática por conta da dinâmica da própria escola. E aí teria que partir da própria coordenação junto com a equipe gestora, né, de ver isso do PPP, da gente trazer nisso em vivências normais. Eu não gosto de quando a coisa é muito estanque: ah vai ter aqui, aqui e aqui'. Não gosto disso porque parece que é uma coisa forçada, né? E isso, e isso... marca pra mim e eu começo a trazer pra outras, outras vivências, né? Então vivenciar essa temática, né? E... assim... eu já tiveram outras vivências, assim de aluno chegar e externar o abuso, tudinho. E a gente não tem estrutura. Porque se a gente tivesse um núcleo extremamente ativo, a gente teria estruturas de contatos de pessoas, de que como direcionar essas situações. E a gente não tem. A realidade é essa que a gente não tem, né? Laurinha faz um trabalho magnífico, mas ela roda, né, pra poder ela tem esses espaços nas aulas delas e ela... e ela consegue acima de trancos e barrancos, mas não é fácil, né?

Segundo E.7, coordenadora do NEG Clarice Lispector, o núcleo é com certeza um espaço de diálogo, conhecimento e troca de experiências. Quando questionada sobre sua percepção acerca da ação do núcleo, a professora inicia reconhecendo a sua preocupação e a sua inquietação quanto à falta de tempo para atuação e à falta de espaço pedagógico para realização das atividades. A fala de E7, repleta de detalhes, traz um desabafo da docente, na condição de responsável pela atuação do núcleo em condições tão complexas. Ao iniciar o ano de 2020, por exemplo, a professora relata que fez toda a sua programação na expectativa de ter 30 aulas semanais (E.7 é professora de Biologia), entretanto foi surpreendida com uma carga horária de 38 aulas, sendo 6 destas na disciplina de Química em 2 turmas. Tal realidade tem dificultado bastante as ações que poderia realizar com o núcleo, pois a necessidade de planejamentos das ações e vivências do núcleo exigem um tempo sem dúvida superior a seis aulas. Essa situação de sobrecarga já fez a coordenadora, por vezes, pensar em passar a atribuição para outra / outro docente, uma vez que ela se sente impotente diante dessa realidade. Outro aspecto ressaltado por E.7 é a falta de espaço para o núcleo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Segundo a professora, é primordial que o NEG esteja presente no PPP da escola, para que se possa trazê-lo atuando em diferentes momentos. Nesse sentido, a docente diz sentir falta de uma participação maior por parte da gestão, dos professores e de algumas disciplinas que têm um alinhamento com as temáticas abordadas pelo núcleo como Sociologia, por exemplo. Numa defesa por uma ação conjunta, E.7 salienta que costuma comentar que não é preciso parar para vivenciar um momento do núcleo, mas fazê-lo presente nas vivências da escola.

O desabafo de E. 7 dialoga com as falas das docentes E. 1 e E.4 acerca das dificuldades percebidas para uma atuação mais efetiva do NEG na escola, principalmente no que se refere à sobrecarga de trabalho dos professores e na rigidez do currículo e da carga horária disponível no Ensino Médio das Escolas de Referência em Pernambuco. Ter mais

tempo para planejar estudos e ações, o espaço pedagógico dentro do currículo e uma carga horária mais flexível para professores e estudantes poderia trazer mais impactos para o núcleo enquanto grupo e para as suas ações junto à comunidade escolar. Nesse sentido, é importante resgatar a reivindicação de E.7 sobre incluir o NEG no PPP da escola como garantia de trabalho que possa ser realizado de forma conjunta e mais orgânica, sem parecer um movimento estanque, como afirma E.7. Para isso, a escola precisa abraçar o NEG como parte de sua proposta pedagógica e se empenhar em realizá-la na coletividade, num processo de desconstrução de preconceitos e de autoeducação das professoras, dos professores, das /dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi fruto de minhas inquietações como professora ao observar as demandas das/dos estudantes que escapam às normas de gênero e sexualidade dentro da escola. Tais inquietações se fortaleceram a partir da experiência como coordenadora do Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher da escola em que trabalhava. O aprofundamento das leituras, aliado às reflexões coletivas e à troca de experiências colocaram-me em um outro nível de realidade em que foi possível enxergar as desigualdades e os preconceitos como mazelas socialmente construídas e em favor de um poder hegemônico que propaga uma estabilidade, negligenciando e subordinando as subjetividades. Diante dessa percepção, senti-me provocada a aprofundar os estudos sobre gênero e sexualidades, encontrei-me com a Teoria Queer, que deslocou ainda mais a minha perspectiva sobre o tema e me deu um novo fôlego para iniciar essa pesquisa. Assim, chegamos a essas considerações que são as minhas contribuições para os estudos de gênero e sexualidades, entretanto essas considerações estão longe de ser finais, uma vez que essa pesquisa está no fluxo de um oceano de possibilidades a se explorar, bem como as considerações que faço não finalizam o estudo, ele segue em aberto e à espera de novas reflexões.

É inegável um deslocamento em torno do debate e da garantia de direitos e representação da população LGBTQIA+ no Brasil com políticas de ações afirmativas, iniciativas e frequentes discussões sobre pautas que contemplavam as demandas dessas minorias, especialmente nos primeiros dezesseis anos do século XXI. Entretanto, esse debate e a conquista de direitos - apesar de crescente nesse período - nunca deixou de ser alvo de

discriminação, hostilidades e contestações por parte de uma parcela mais conservadora da população brasileira - com reiterada representação nos espaços legislativos - onde sempre houve um forte embate entre aquelas/aqueles que defendem a diferença e o direito à existência de corpos que escapam aos padrões heteronormativos e aquelas/aqueles defensoras/defensores da heteronormatividade e de uma visão mais conservadora, em que – a pretexto da defesa à família – exaltam um modelo de casal heterossexual, procriador e unido pelo casamento. Tal polaridade - que se intensificou a partir das eleições de 2018 - criou um ambiente mais propício a conflitos fortalecidos por discursos moralizantes e “normalizadores de corpos” (MISKOLCI, 2017) em toda a sociedade e nas instituições, inclusive nas escolas.

A partir da chegada dos conservadores ao Governo Federal, um novo cenário político e social se desenhou e os espaços de representação política das minorias foram “convenientemente” extintos e reconfigurados numa lógica de centro, com prioridade para uma noção de universalidade que não representa mulheres, negras, negros, sexualidades dissidentes e toma como “*referência mais confiável*”, “*a identidade masculina, branca, heterossexual*” (LOURO, 2013, p.46).

Diante desse contexto, as significativas conquistas, iniciativas alcançadas e direito adquiridos, para além de ficarem estagnados, passaram a ser ameaçados por uma tensão social alimentada por discursos de ódio, intolerância e perseguições que intensificam as violências físicas e simbólicas – já tão frequentes na sociedade brasileira - contra os corpos dissidentes. São violações que interrompem a existência desses corpos ou a tornam maculada pelo saque dos direitos civis, sociais e políticos daquelas/daqueles que – na suposição de alguns - “ameaçam” a estabilidade e conveniência social pautada no ideal de família heterossexual e cristã. São violências que matam e amputam como se pôde observar entre os meses de junho e julho de 2021, num espaço de trinta dias, ocorreram 3 casos de violência brutal contra mulheres trans apenas no Estado de Pernambuco. São muitos relatos em todo o país, reafirmando a posição do Brasil como o país que mais mata transexuais/travestis no mundo.

Esse movimento de polarização social penetrou as instituições, inclusive as instituições escolares, bem como trouxe um processo de vigilância sobre os espaços educacionais convertida em acusações a educadoras e educadores de praticarem “doutrinação comunista” e de serem propagadores da “ideologia de gênero”, discussão que – segundo o olhar dos conservadores - aliena e estimula crianças e jovens a serem homossexuais, transexuais ou outras dissidências. Mas, na contramão de discursos que visam interditar o debate sobre gênero e sexualidades nas escolas, também resistem na sociedade - movimentos

sociais, iniciativas institucionais, grupos de estudos e pesquisas acadêmicas como esta que persistem questionando os padrões hegemônico-heteronormativos comumente reafirmados pela escola, “*uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade*” (BENTO, 2011, p. 555). Nesse sentido, essa pesquisa lançou um olhar para esses padrões que circulam no universo escolar permeados por diferentes discursos acerca das sexualidades que enredam os sujeitos em suas ações ou omissões.

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo: analisar que percepções sobre gênero com ênfase nas diferentes sexualidades têm docentes a partir das discussões presentes na escola e sobre ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher. Na Escola pesquisada foi possível observar uma postura acolhedora na maioria das professoras e professores em relação às diferenças e que preconiza os debates sobre gênero e sexualidades não apenas no *locus* do Núcleo de Gênero, mas em diferentes ações e projetos que favoreçam experiências significativas de conhecimento e convivência com as diferentes expressões de gênero e sexualidades.

Apesar de ser unânime a percepção sobre a necessidade de um trato da temática em vários espaços de debate e com envolvimento de diferentes personagens e protagonismo das/dos estudantes, percebeu-se alguns desconfortos, contradições e estranhamentos no trato com os casos apresentados hipoteticamente durante as entrevistas, especialmente nos que tratavam dos temas ligados às reivindicações das pessoas trans, quais sejam: o nome social e o uso do banheiro.

Nesse sentido, deste estudo emergiram percepções de estranhamento, conflitos e desconforto por parte de algumas/alguns docentes na lida com esses corpos, identidades e sexualidades e as demandas que eles trazem para a escola. Tal cenário reflete os impactos de uma construção social baseada na heteronormatividade, que além de se empenhar na produção de corpos “normais”, revela transfobia presente na sociedade com capilaridade nas escolas do país. É como se as escolas ainda não contassem com a possibilidade de receber jovens trans e atuassem nesses episódios de forma reativa e, na maioria das vezes, sem empatia, de forma negligente ou hostil.

Esse fenômeno de negligência e pouco reconhecimento dos direitos de transgêneros e transexuais continua por explicar o afastamento de estudantes trans da escola, saqueando-lhes/pondo em risco o direito social à educação. Esse ostracismo, segundo Bento (2011), não deve ser classificado como “evasão”, mas como “exclusão”, pois se caracteriza por produzir um ambiente de tamanha hostilidade que “expulsa” essas/esses jovens do espaço escolar.

Os objetivos específicos deste estudo foram alcançados e seguem listados de forma detalhada a seguir:

Os Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher começaram a ser gestados a partir do Prêmio Naíde Teodósio e foram identificados como uma continuidade das reflexões fomentadas pelo prêmio acerca das questões de gênero e a condição de vida das mulheres em Pernambuco e, a partir da produção escrita e reflexiva, combater e de dar evidência às questões de gênero no universo escolar. A iniciativa resultou num Termo de Cooperação Técnica entre a Secretaria da Mulher e a Secretaria de Educação de Pernambuco assinado em 2011, conforme já foi pontuado no marco teórico desta pesquisa. Para a implantação de um Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, as escolas precisam cumprir os requisitos apresentados no capítulo de análise dos dados, onde se pode encontrar as percepções das/dos docentes sobre a atuação do Núcleo de Estudos de Gênero e os passos a serem seguidos pela escola para a fundação de seu núcleo.

Tomando como referência os dados coletados em pesquisas, encontrou-se, de uma maneira geral, um cenário de acolhimento às diferenças sexuais, mas tal acolhimento apareceu permeado por hesitações, desconfortos, estranhamentos e omissões - em determinadas situações abordadas nas narrativas - por parte de algumas/alguns docentes, especialmente no que tange ao trato com as reivindicações das/dos estudantes transgêneros/transexuais, como já foi pontuado. Outro aspecto importante que se pôde observar foi um movimento voltado para iniciativas coletivas de uma parte do corpo docente, iniciativas estas em que prevalecia o apoio mútuo no enfrentamento às práticas de bullying, de qualquer natureza – inclusive o bullying homofóbico.

Apesar dessa conexão afinada entre algumas professoras e alguns professores, observou-se também, a partir das situações apresentadas nos casos hipotéticos, que algumas professoras e alguns professores mostraram conflito na lida com os corpos dissidentes, especialmente aqueles que, de alguma forma, expressam performances de gênero diferentes daquela determinada por seu sexo biológico, demonstrando mais aceitação para com as/os jovens homossexuais que não performavam um gênero distinto do sexo de nascimento, ou seja, os homossexuais sem trejeitos. No que se refere a essas divergências, algumas/alguns docentes - de perspectiva mais desconstruída em relação aos padrões de gênero e defensores das pautas das diferenças – demonstraram certo desconforto em chamar atenção das/dos colegas no tocante a posturas conservadoras manifestadas por estas/estes, ficando sempre na expectativa de algum novo evento ou formação que pudesse sensibilizar a equipe acerca da temática.

A partir do formulário enviado previamente às professoras e aos professores pesquisadas (os), pôde-se esboçar algumas informações importantes sobre as colaboradoras e colaboradores desta pesquisa, quais sejam: das onze pessoas entrevistadas sete eram mulheres; oito pessoas se encontram-se nas faixas etárias entre 40 e 49 ou 50 e 59 anos, o que revela um grupo de docentes mais maduros e com mais anos de experiência na prática docente; dentre professoras e professores, oito pessoas relataram ter tido contato com a temática de gênero e sexualidade a partir de sua prática de sala de aula, as/os demais informaram que o contato se deu por interesse próprio e apenas o coordenador socioeducacional, o qual tinha formação em Ciências Sociais, teve contato com o tema ao longo da graduação. Essa última informação é importante por sinalizar a ausência quase que total de aproximação docente com a temática das sexualidades na sua graduação e pós-graduações. Outro ponto que merece destaque ao longo das análises é que - em meio aos conflitos encontrados em sala de aula e às situações apresentadas durante a entrevistas - as professoras e os professores reivindicaram mais formações continuadas e um apoio psicológico para lidar com as situações reais para os quais se sentiam vacilantes e por que não dizer desprevenidos. Diante desse quadro, percebeu-se que o grupo constrói seus saberes sobre sexualidades a partir de suas experiências, bem como ao longo das situações cotidianas e em diálogo com seus pares, diálogo este quase sempre entrecortado por demandas burocráticas e em encontros esporádicos para tratar de aspecto mais urgentes, como quando emerge uma situação-problema que demanda uma decisão coletiva.

A pesquisa partiu da hipótese de que espaços educacionais que promovem continuamente o debate sobre gênero e sexualidades contribuem para uma comunidade escolar mais sensível e mais acolhedora a essas diferenças e esta pressuposição pôde ser percebida na fala da maioria das professoras/professores quando dos relatos encontrados no capítulo de análise sobre o ambiente da escola e as contribuições desta para toda comunidade. Mesmo sabendo que ainda persistem os estranhamentos e os desconfortos provenientes dos processos de construção social, percebeu-se que é importante construir espaços de diálogos propositivos que questionem os padrões heteronormativos que subjugam as subjetividades nos espaços educacionais. E foi por entender que esse diálogo é entrecortado por discursos sobre a sexualidade num regime de “poder-saber-prazer” (FOUCAULT, 2007) que essa pesquisa analisou uma escola que mantivesse um espaço de debate instituído, como um Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, entendendo que - tendo o espaço de debate garantido – as práticas pedagógicas estariam em diálogo constante com as ações do

núcleo, fazendo circular outros discursos que propunham questionamentos aos regimes de verdade e os padrões de gênero e sexualidade reiterados na e pela escola.

A partir da construção de espaços de diálogo, e observando o problema motivador desta pesquisa, foi possível compreender que – no espaço da escola pública ainda tão enredada por práticas discursivas biologizantes e também pelos discursos moralistas e religiosos – discutir a sexualidade a partir da curiosidade, do cuidado de si e do outro, superando os “discursos normalizadores dos corpos” (BRITZMAN, 1996) e desenvolvendo relações sociais de respeito e afetos é ainda um processo que está em aberto, pois é contínuo e só começa a ser edificado a partir de desconstrução de padrões hegemônicos ainda arraigados em nossa sociedade. Para tanto, as iniciativas que ocorrem na escola são fundamentais e têm uma resposta efetiva nas relações de convivência, ou melhor, são essas experiências que dão vida aos conceitos abordados, saltando para o cotidiano das pessoas e sensibilizando-as no trato com a diferença por meio da empatia, ressignificando a relação com o outro para além da tolerância propagadas em alguns discursos pela diversidade, mas aprendendo a “reconhecer” e “valorizar” o outro “em sua especificidade”(MISKOLCI, 2017, p.51).

Entretanto os esforços, ações e projetos a serem realizados dentro da escola, precisam ser amplamente amparados por políticas públicas – a exemplo dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher – , bem como pelo fortalecimento do debate sobre gênero e sexualidade com garantia dele nos documentos oficiais de educação. Para tanto é fundamental superar o silenciamento que a noção de gênero tem sofrido nos documentos norteadores da educação nos níveis municipal, estadual e federal. Nesse sentido, a discussão no âmbito da política não pode se enfraquecer sob pena de se discutir gênero de maneira “convenientemente” genérica, conforme observa Viana: *“corremos novamente o risco de que a menção ao gênero permaneça velada com o uso do masculino genérico e na menção geral dos direitos humanos sem menção explícita às questões de gênero.”* (VIANA, 2018p.94).

Esta pesquisa com abordagem na observação participante foi realizada inicialmente por um estudo descritivo com inspiração documental e seguida por um estudo descritivo qualitativo dos dados coletados em entrevistas realizadas pela plataforma Google Meet. O estudo foi realizado em uma escola da rede de ensino do Estado de Pernambuco, localizada na Zona Norte de Recife e nesta escola funciona um Núcleo de Gênero, o qual discute as relações de gênero e as diferentes realizações de sexualidades. Nesse sentido, visando atender os objetivos deste estudo, foi realizado levantamento de documentos que narram e instituem a

formação dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher e em seguida partiu-se para a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. A partir da nova realidade que se apresentou com a pandemia, estabeleceu-se um contato prévio com as/os docentes para saber se poderiam colaborar com a pesquisa por meio de uma plataforma digital, uma vez que a entrevista presencial representava um risco de contaminação pela Covid 19. Após tal aceite, as/os docentes receberam um formulário (Google formulários) que permitiu colher alguns dados iniciais que ajudaram a conhecer melhor a formação das colaboradoras e dos colaboradores deste estudo.

As entrevistas – guiadas a partir de casos hipotéticos de situações que refletem as realidades das/dos estudantes cujas sexualidades escapam aos padrões heteronormativos – transcorreram de maneira descontraída e dialogada e as professoras e os professores encontraram ressonância entre os casos apresentados e suas experiências enquanto docente. A escolha pela abordagem de histórias análogas propiciou um olhar mais detido sobre os preconceitos e estereótipos ligados aos padrões de gênero e sexualidades tão frequentes na formação das pessoas e na estrutura da sociedade brasileira e que emergem de situações reais.

Para a análise dos dados, a pesquisa – pautada na análise de conteúdo de Laurence Bardin – valeu-se de uma análise temática interpretativa para avaliar pensamentos, valores, atitudes, estereótipos, preconceitos e reações esboçadas pelas/pelos docentes no momento da entrevista. Com base no conjunto de técnicas aplicadas, procurou-se lançar um olhar atento ao conteúdo trazido nas falas colhidas em entrevistas para fazer as inferências possíveis dentro das condições de produção/recepção das mensagens - a partir da ressignificação desta técnica numa perspectiva pós-estruturalista. A aplicação da análise temática interpretativa permitiu a articulação entre o conteúdo das mensagens e o marco teórico da pesquisa sendo necessário, ao longo da análise das percepções docentes, lançar mão de mais leituras e referências para além do marco teórico, quais sejam: Ana C. Santos (2003); Berenice Bento (2008); Beatriz Preciado (2014); Cláudio Alves e Maria Moreira (2015) e Richard Miskolci (2014).

Este estudo - por ter ocorrido em meio à Pandemia de Covid-19 – encontrou algumas limitações e precisou-se revisitar e modificar alguns dos objetivos, bem como rever as estratégias de coleta de dados. A pesquisa, que deveria ser realizada na escola com a observação do ambiente escolar em diferentes espaços (pátio, corredores, secretaria, salas de aula), precisou se efetivar em regime remoto, impossibilitando um exame mais detalhado do cotidiano da escola, bem como de possíveis situações de omissão ou preconceito no que tange às diferenças de gênero e sexualidade.

Houve ainda algumas outras limitações relativas à nova realidade pandêmica que afetou a todas e todos, modificando intensamente o cotidiano de professoras e professores em todo o Brasil. Enfrentou-se dificuldade para encontrar a disponibilidade dentro da agitada agenda das colaboradoras e colaboradores da pesquisa, fato que estendeu o tempo para a conclusão das entrevistas. Houve também dificuldades em relação à estabilidade da conexão de internet – ora da pesquisadora ora da entrevistada/do entrevistado, tal fato resultou na incompreensão de alguns trechos do material, que precisaram ser descartados, nos momentos de transcrição.

Uma outra questão que merece atenção é que – ao trazer as quatro casos com diferentes expressões de gênero e sexualidade – o estudo operou com a noção de heterossexualidade compulsória como padrão dominante e com foco nos Estudos Queer para observar em possíveis situações do cotidiano da escola, entretanto - no tocante à realidade das/dos estudantes trans nas escolas - não adentrou com mais profundidade em um marco teórico mais consistente sobre a transexualidade e, mesmo que tenha trazido à baila a discussão sobre o impacto e resistência que há nas escolas para atender a simples demandas trazidas pelos corpos trans, reconhece-se que ainda há muitas questões e reflexões a serem exploradas e aprofundadas, uma vez que a população de jovens trans, em sua maioria, é apartada ou invisibilizada do e no espaço escolar.

Nesse sentido, entendendo a pertinência e a urgência de um debate contínuo e propositivo sobre gênero e sexualidade na escola, esta pesquisa apresenta-se numa condição de fluxo, esse fluxo contínuo e que se assoma à correnteza de novas investigações que reestabeleçam, justifiquem e fortaleçam os estudos de gênero e sexualidade nos documentos oficiais, nos currículos, no projeto político pedagógico das instituições de ensino e na prática das/dos docentes com vistas a envolver efetivamente toda a comunidade escolar. Compreendendo a continuidade desse compromisso, a pesquisa aponta algumas recomendações para posteriores estudos:

1- Aprofundar as reflexões sobre a realidade das/dos estudantes trans nas escolas sobre diferentes focos e partindo de algumas problematizações apontadas neste estudo. De acordo com o que se pôde verificar na análise dos dados, as reivindicações dos corpos trans pelo respeito ao uso de um nome social ou uso do banheiro, por exemplo, abalam as estruturas da instituição escola, colocando-a em conflito entre reconhecer essas demandas como parte de um direito legítimo e em respeito à dignidade humana em respeito a sua subjetividade ou lidar com a reação da comunidade escolar (docentes, funcionário, estudantes, mães, pais),

envolvida por padrões heteronormativos. Nesse sentido vale redirecionar alguns questionamentos que ecoaram deste estudo referentes às duas problemáticas mencionadas e observados a partir das falas das professoras e professores entrevistadas (os):

- Mudança de nome social: resistir em chamar uma/um jovem por um nome que deseja - de um gênero em que se reconhece – utilizando o argumento de que ainda não tem o registro desse nome nos documentos oficiais não seria esconder um preconceito velado frente a uma conquista social justa e necessária? Se uma/um docente pode chamar a /o jovem por seu nome social após a força de lei, o que a/o impediria de fazê-lo quando esta/este lhe pediu? Quais aspectos/discursos alimentam as resistências apresentadas além das que emergiram deste estudo?

- Uso do banheiro – Que ameaça poderia produzir uma estudante trans, por exemplo, num banheiro feminino se ela é mulher desde a sua identificação com este gênero? Se o uso privado do banheiro é separado por cabines, por que seu uso por uma mulher trans/homens trans representa algum constrangimento para a comunidade? De que tipo de constrangimento estamos falando? Se não separamos o banheiro de nossas residências por gênero – masculino/feminino – permitindo que uma visita (homem ou mulher) use o mesmo banheiro, por que uma/um jovem trans não pode utilizar o banheiro do gênero com o qual se reconhece?

2 – Observar e refletir sobre a formação acadêmica e formação continuada de professoras e professores no tocante às temáticas de gênero e sexualidades. A percepção de uma lacuna significativa deste tema no processo de formação docente e a crescente necessidade de ampliar esses estudos foram sinalizadas nas percepções trazidas pelas/pelos docentes participantes desta pesquisa em diferentes momentos das entrevistas, sendo a realização de mais formações com abrangência a todo o corpo docente uma solicitação que emergiu de forma direta e indireta na fala do grupo. A partir das percepções analisadas sobre esse hiato no processo formativo da/do docente, elencou-se alguns questionamentos a serem explorados em pesquisas futuras: De que forma as/os docentes percebem o seu envolvimento com o tema gênero e sexualidade em sua prática de sala de aula? O contato que estabelece com a temática ocorre de forma reativa às demandas da sala de aula, reguladas por uma suposta legalidade ou o envolvimento nasce pela sensibilização quando do contato com as/os estudantes que fogem aos padrões heteronormativos e das questões que esses sujeitos trazem para a escola?

3. No que se refere à presença e atuação dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, o estudo apontou para algumas dificuldades no que se refere à atuação desses espaços na escola, quais sejam: limitações no que se refere ao horário destinado às

reuniões do grupo em razão da extensa grade curricular da escola, sobrecarga de trabalho das professoras e professores que coordenam o núcleo, pouco envolvimento de outras/outras docentes e demais profissionais da escola com as ações do NEG. Em vista desse contexto, remontou-se tais dificuldades em forma de questionamentos, quais sejam: de que forma a escola pode garantir a atuação do NEG em articulação com as demais práticas pedagógicas? Incluir o NEG no Projeto Político Pedagógico da escola poderia torná-lo mais articulado com a comunidade escolar? Como as escolas recebem os NEGs no seu currículo e no seu horário pedagógico?

No fluxo das observações e reflexões trazidas por essa pesquisa, entende-se que a luta de fortalecer e garantir as discussões sobre gênero e sexualidade na escola é um desafio contínuo e que abala as estruturas heterossexistas do poder hegemônico dentro de uma instituição que sempre esteve a serviço desses padrões dominantes e sobre a qual paira o olhar vigilante dos grupos conservadores e dos grupos privilegiados com um *projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontra nesse espaço terreno fértil de disseminação*” (BENTO, 2011, 556).

Assim, revirar a terra, ressignificar as substâncias e as sementes desse plantio é um trabalho que se faz com várias mãos por e para diferentes sujeitos, considerando as muitas identidades e subjetividades que as/os constitui. Dessa forma, o desafio de construir uma escola mais democrática e acolhedora às diferenças de gênero e sexualidades - que discuta a sexualidade pelo viés da curiosidade, do afeto, do cuidado consigo mesma(o) e com o outro e a outra – passa por desconstruir as bases da heterossexualidade compulsória que produz violências, negligências, invisibilidade e exclusão. Desafio fácil? É inegável que não, mas o saldo das conquistas e das discussões e produções acumuladas na academia, os espaços de debate – instituídos ou alternativos nas escolas e comunidades - , os embates políticos que garantem direitos e representação demonstram o quanto a resistência e a constância tem a potência de abrir fissuras nas estruturas hegemônicas de poder, promovendo - desde a escola- reflexões que levem os sujeitos se despirem das camadas de preconceitos com as quais foram social e historicamente encobertos e ajustados e, num exercício da empatia somado a momentos de experiência, consigam enxergar no outro a humanidade que existe em cada um de nós.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio; MOREIRA, Maria. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras. *Quaderns de Psicologia*. v. 17, n. 3, 2015, p. 59-69. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/303189/392825>. Acesso em: 07 mai. 2021. [[Links](#)]

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2011, vol.19, n.2, pp.549-559.

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

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 18^a Ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

_____. *Vigiar e punir*. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987

GATTI, B. A. *Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LAURETIS, Tereza de. *A tecnologia do gênero*. Indiana University Press, 1987. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/81873993/A-Tecnologia-do-Genero-Teresa-de-Lauretis>

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MISKOLCI, Richard (2014). Crítica à hegemonia heterossexual. Revista Cult, 193(17), 32-35.

MISKOLCI, Richard. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PORTINARI, D. *O discurso da homossexualidade feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PRECIADO, Beatriz. Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, B. Beatriz Preciado: Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06/beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-proprio-desfazer-ficcao-individualista/> HYPERLINK "http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06/beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-proprio-desfazer-ficcao-individualista/">Acesso em: 22 mai 2021

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 27 nov, 2010.

RUBIN, Gayle. "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade". *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

SANTOS, Ana C. (2003). Orientação sexual em Portugal: para uma emancipação. In: Boaventura de Souza Santos (Orgs.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SMEHA, Luciane Najar. *Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa*. In Revista de Psicologia da IMED, vol.1, n.2, 260-268, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisa: A percepção de professoras e professores sobre a diferença sexual: das vivências à construção de um novo olhar.

Pesquisadora: Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas Identidades (PPGECI) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Orientadora: Ana Paula Abrahamian de Souza

Professora da UFRPE e atual Coordenadora do PPGECI

Participantes: Professoras e professores e estudantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Pernambuco em que funcione um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher.

Objeto: As percepções que têm professoras, professores sobre a diferença sexual a partir das práticas pedagógicas e das práticas desenvolvidas no Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da violência contra a Mulher.

Objetivo geral: Analisar que percepções sobre gênero com ênfase nas diferentes sexualidades têm professoras e professores a partir das discussões presentes na escola e sobre ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher na Escola pesquisada. E como objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- Compreender a dinâmica de formação dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher;
- Analisar as percepções produzidas e compartilhadas pelas e pelos professores sobre as diferenças ligadas às sexualidades;

- Identificar os territórios (lugares) com os quais as/os docentes dialogam e constroem seus saberes sobre as sexualidades.

Metodologia: Estudo de caso; abordagem qualitativa; entrevista semiestruturada a partir de narrativas hipotéticas com situações reais vivenciadas pelos corpos dissidentes na manifestação de suas subjetividades.

Procedimentos: Gravação de entrevistas com as professoras e professores em horário previamente combinado em regime remoto, respeitando a conveniência às vivências do cotidiano escolar e às demais atividades pedagógicas. As entrevistas serão gravadas pela plataforma Google Meet seguindo a leitura dos casos hipotéticos e orientadas por um roteiro previamente organizado.

Riscos: As condições de conforto, segurança e bem-estar oferecidas durante os procedimentos da pesquisa concorrem para a não ocorrência de danos físicos ou psicológicos às/aos participantes. Situações de descontentamento e/ou insatisfação da/do participante serão resolvidas com escuta e respeito. Em caso de incompatibilidade, a/o participante é livre de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Confidencialidade: As informações coletadas e, posteriormente, os dados serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. Os dados digitais serão mantidos em armazenamento protegido sob a posse da pesquisadora. Assegura-se o sigilo da identidade das/dos participantes por meio da utilização de nome fictício. Também será preservada a identidade da instituição-campo da pesquisa.

Pagamento: Participação voluntária sem nenhum tipo de remuneração.

Benefícios: Sem benefício direto e imediato às/aos participantes, a pesquisa deve contribuir com as discussões acerca da temática de gênero com ênfase nas sexualidades desenvolvidas no Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da violência contra a Mulher em funcionamento na escola. A pesquisadora compromete-se em doar um exemplar da dissertação para as duas instituições-campo da pesquisa.

Garantia de esclarecimentos: Em caso de alguma dúvida ou necessidade de mais informações sobre a investigação, as/os participantes podem entrar em contato com a pesquisador e/ou a orientadores desta pesquisa:

Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes

Mestranda do PPGEI da Fundaj e UFRPE

R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010 - Fundaj
Fone: 30736556 (Secretaria do PPGEI)

sandra.luxgomes@gmail.com - 99888-5120.

Ana Paula Abrahamian de Souza

Professora Adjunta da área I do Departamento de Educação da UFRPE e Coordenadora do PPGEI

R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010 - Fundaj

Fone: 30736556(Secretaria do PPGEI).

Recife, _____ de _____ de 2021

**Assinatura da(o) colaboradora / colaborador da
pesquisa**