



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Leandro Lopes do Nascimento

**Gênero e Sexualidades na Escola: normat(l)izações nos discursos
de jovens sobre identidades de gênero e orientação sexual**

Duque de Caxias

2022

Leandro Lopes do Nascimento

**Gênero e Sexualidades na Escola: normat(l)izações nos discursos de jovens
sobre identidades de gênero e orientação sexual**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amaro

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

L864 Tese	Loppes, Leandro Gênero e sexualidade na escola: normatizações nos discursos de jovens sobre identidades de gênero e orientação sexual / Leandro Loppes - 2022. 103f. Orientador: Ivan Amaro. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Gênero - Teses. 2. Sexualidade - Teses. I. Amaro, Ivan. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 305
--------------	--

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leandro Lopes do Nascimento

**Gênero e Sexualidades na Escola: normat(l)izações nos discursos de jovens
sobre identidades de gênero e orientação sexual**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 25 de maio de 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Jane Paiva
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Dilton Ribeiro do Couto Junnior
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- UERJ

Prof. Dr. Rafael Baioni do Nascimento
Universidade Estadual de Montes Claros

Duque de Caxias

2022

DEDICATÓRIA

Posso afirmar que, certamente, subestimei o quão difícil seria esta trajetória. No entanto, me esforcei para sobrepujar meus limites. Pensei em desistir mais de uma vez e olha que sou do tipo de pessoa que detesta iniciar algo e não terminar. Não o fiz, graças ao incentivo de amigos, amigas e companheiros, a quem dedico essa pesquisa, sem citar nomes, para não correr o risco de fazer injustiças.

Dedico este trabalho também a meus pais (minha mãe Marilene Vicente Lopes do Nascimento e meu pai Valdeci Ramos do Nascimento), uma dona de casa e um militar, responsáveis, em boa medida, por essa construção que fiz de mim mesmo.

A dedicatória também vai para a Escola e para a Universidade Pública, tamanha importância essas instituições tiveram em minha vida como estudante e como trabalhador. Nelas, com todos os seus percalços, eu me fiz e venho me fazendo e refazendo. É através da escola que exerço minha cidadania e dou minha contribuição do que penso ser melhor para a construção de uma vida mais justa e digna.

Por fim, dedico a todas as pessoas que perderam suas vidas por “ousarem” viver suas sexualidades, ousarem dar voz aos seus desejos e ousarem não se conformar com seu gênero, ampliando todas as possibilidades de existência que lhe foram possíveis. Dedico a todas as pessoas que, apesar de conviverem com a sombra do ódio e da violência, nunca abnegaram da alegria de existir e de pintar o mundo com o arco-íris. Dedico a todos os estudantes que não se conformam com as regras que insistem em perpetuar violências e escrevem diariamente uma nova história sobre suas existências dentro e fora da escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por possibilitarem a minha existência e educação, agradeço aos amigos que me ouviram e me aconselharam sobre os caminhos a percorrer. Agradeço ao meu orientador, Ivan Amaro, que plantou e está colhendo junto comigo essa produção, agradeço por ter confiado em minha capacidade de realização. Agradeço ao professor Dilton Couto Junior, por ser tão preciso e amável, atencioso e amigo em vários momentos. Aos professores Rafael Baioni e Jane Paiva pelas valorosas contribuições. Agradeço o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NuDES) que ampliou meu repertório de leitura, possibilitou trocas intelectuais e afetivas, que me trouxe amigos queridos que guardarei para sempre comigo. Agradeço à Universidade pública, em especial a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), por me possibilitar essa grande viagem. Agradeço aos colégios que me receberam de portas abertas para realização da pesquisa e, por fim, aos estudantes, que aceitaram participar e deram sua contribuição para mais um tijolinho do conhecimento que estamos produzindo.

A vida é certamente mais vivível quando nós não estamos confinadas, enquanto
pessoas, a categorias que não funcionam para nós.
Judith Butler

RESUMO

LOPPES, Leandro. *Gênero e Sexualidades na Escola: normat(l)izações nos discursos de jovens sobre identidades de gênero e orientação sexual*. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Esta dissertação objetiva entender como articulação discursiva da escola, influencia as subjetividades e a produção discursiva entre jovens, a respeito dos constructos de gênero e sexualidades. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, a metodologia sustentou-se na conversa como eixo de acesso a essas falas e constitui material empírico para realização da análise crítica do discurso, a partir das contribuições de Michel Foucault e Norman Fairclough. Dialogamos com a concepção de que a juventude é produzida conforme as condições materiais, históricas e culturais na qual esteja inserida. (PAIS,1990, ABRAMO, 2019). Analisamos teses e dissertações produzidas por instituições de Educação que trataram do tema entre 2009 e 2019 que apontaram para uma crítica a uma lógica conservadora, presente nas escolas, que reforça a percepção da binaridade de gênero e da heterossexualidade como única possibilidade de relacionamento afetivo e sexual. Por outro lado, indica como estudantes rompem com essa lógica, transgredindo em alguns comportamentos. Dessa maneira, os estudos percebem a necessidade de maior apoio das direções escolares, formação e ações pedagógicas que se voltem para esse tema. Pensando nisso, esta pesquisa se propôs a ouvir estudantes e ratificou os achados das pesquisas anteriores: A maioria daqueles que não se identificaram como heterossexuais e que participaram da pesquisa, demonstraram grande interesse em falar sobre gênero e sexualidades, considerando pauta importante, pois trata-se de uma questão sobre vivências e experiências que, muitas vezes, são cerceadas. O grupo de jovens também relatou nunca ter participado de qualquer ação pedagógica direcionada para tratar do assunto. Alguns jovens, que se identificaram como heterossexuais, reforçaram em seus discursos os estereótipos de gênero e sexualidades, ou seja, a percepção de que identidades heterossexuais eram as únicas “normais” e de que as não heterossexuais se restrinjam à homossexualidade, assumindo, algumas vezes, posturas de tolerância em relação à essa orientação, além de um não reconhecimento da bissexualidade e da não binaridade de gênero. As conversas mostraram como a violência homofóbica se materializa no cotidiano escolar, algumas vezes, sustentadas por crenças culturais pautadas em práticas e políticas implementadas por grupos criminosos dentro de comunidades, outras, pautadas em discursos fundamentalistas religiosos. As sustentações teóricas sobre gênero e sexualidades foram produzidas, a partir das contribuições de Judith Butler (2014), Dagmar Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012/2014), Michael Foucault 1970, 1971, 1984, 2019), Guacira Lopes Louro (2001, 2009) e Richard Miskolci (2012, 2018)

Palavras-chave: Juventudes. Escola. Gênero. Sexualidades. heteronormatividade.

ABSTRACT

LOPPES, Leandro. *Gender and Sexualities at School: normat(l)izations in young people's discourses on gender identities and sexual orientation.*- Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

This dissertation aims to understand how the discursive articulation of the school influences the subjectivities and the discursive production of young people, regarding the constructs of gender and sexualities. From a post-structuralist perspective, the methodology was based on conversation as the axis of access to these lines and constituted empirical material for carrying out a critical analysis of discourse, based on the contributions of Michel Foucault and Norman Fairclough. We dialogue with the conception that youth is produced according to the material, historical and cultural conditions in which it is inserted. (PARENTS, 1990, ABRAMO, 2019). We analyzed theses and dissertations produced by educational institutions that dealt with the subject 2, pointing to a critique of a conservative logic active logic, present in schools, which reinforces the perception of gender binarity and heterosexuality as the only possibility of affective and sexual relationship. On the other hand, it indicates how students break with this logic, transgressing in some behaviors. In this way, the studies perceive the need for greater support from school management, training, and pedagogical actions that focus on this theme. With that in mind, this research aimed to listen to students. This listening confirmed the findings of previous research: Most of the non-heterosexual young people who participated in the study showed great interest in talking about gender and sexualities, considering na important agenda, as it is a question about experiences that, are often restricted. The young people also to dealaving participated in any pedagogical action aimed at dealing with the subject. Some young people, who identified themselves as heterosexual, reinforced in their speeches the stereotypes of gender and sexualities, that is, the perception that heterosexual identities were the only “normal” ones and that non-heterosexuals are restricted to homosexuality, sometimes assuming, attitudes of tolerance in relation to this orientation, in addition to a non-recognition of bisexuality and non-binarity of gender. The conversations showed how homophobic violence materializes in everyday school life, sometimes supported by cultural beliefs based on practices and policies implemented by criminal groups within communities, sometimes based on religious fundamentalist discourses. Theoretical supports on gender and sexuality were produced from the contributions of Judith Butler (2014), Dagmar Meyer and Marlucy Alves Paraíso (2012/2014), Michael Foucault 1970, 1971, 1984, 2019), Guacira Lopes Louro (2001, 2009) and Richard Miskolci (2012, 2018)

Keywords: Youth. School. Genre. Sexualities. Heteronormativity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses sobre Juventudes, Gênero e Sexualidades (Ano e Título)	40
Quadro 2 - Dissertações sobre Juventudes, Gênero e Sexualidades (Ano e Título)	40
Quadro 3 - Teses acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades.....	42
Quadro 4 - Informações sobre as Teses acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades	43
Quadro 5 - Dissertações acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades.....	47
Quadro 6 - Dissertações acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LGBT	Lésbicas, Gays, Travestis e transexuais
LGBTQI+	Lésbicas, gays, travestis, transexuais, queer, intersexuais.
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e Dos Direitos Humanos

SUMÁRIO

VIA CRUCIS: SITUANDO A PESQUISA E SEU DEVIR	13
1 SÃO OS PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O CAMPO	35
1.1 Gênero, Sexualidades, Juventudes e Educação: Atravessamentos e tendências da produção acadêmica no período de 2009 a 2019.....	37
2 AS JUVENTUDES E A EDUCAÇÃO EM GÊNERO, DIFERENÇA E SEXUALIDADES.....	55
2.1 Afinal, de que jovens estamos falando?	55
2.2 Pequeno histórico sobre surgimento dos conhecimentos queer	61
2.3 A teoria queer e a prática pedagógica.....	63
2.4 A teoria queer e a valorização da diferença.....	65
2.4.1 <u>Diferença e identidade</u>	66
2.4.2 <u>Considerações sobre educação, identidade, diferença e movimento queer</u>	68
3 O DESDOBRAMENTO DAS CONVERSAS E SEUS PROCEDIMENTOS.....	70
3.1 A Conversa como procedimento metodológico	71
3.2 Sujeitos da pesquisa: O que os estudantes apontam sobre o trabalho com gênero e sexualidades nas escolas.....	74
3.2.1 <u>Para onde as conversas nos levaram?</u>	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

VIA CRUCIS: SITUANDO A PESQUISA E SEU DEVIR

— — — — — estou procurando, estou procurando. Estou procurando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda.

Clarice Lispector

Esta epígrafe resume bem o sentimento que tenho após concluir a pesquisa. A experiência com a educação é sempre muito diversa e, justamente por isso, tão complexa de mensurar. Ainda que tente compartilhar, não é possível dar a alguém o que vivi, nem há palavras que possam revelar esse cotidiano de caos e criação, de alegria e frustração, de orgulho e humilhação. “Estou procurando entender”.

Nessa introdução, faço um relato de experiência sobre um projeto de gênero e sexualidades que desenvolvia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Pondero sobre os posicionamentos políticos, sociais e epistemológicos que sustentam as análises realizadas; falo um pouco da minha trajetória e finalizo esta introdução apresentando como ficou estruturada a divisão dos capítulos e seções. Segue a narrativa:

A boca seca, os batimentos aceleram. Eu tento me manter calmo e não “misturar” meus eus: o menino que tem medo na escola; o homem gay adulto que milita por direitos humanos; o professor que precisa educar; o pesquisador que precisa observar, registrar, analisar, conhecer...

Eu começo observando o meu corpo, enquanto os estudantes se agitam; uns deboçam e riem quando digo que tenho um marido. Outros se revoltam, pedem respeito por mim. Iniciam uma discussão entre si sobre a importância ou não daquele conteúdo. Eu me conecto comigo e tento pensar como meu corpo absorve aquelas mensagens. Uma mão aperta a boca do estômago, um amargo sobe a faringe e chega à boca, um nó. Alguns estudantes pedem que eu expulse quem está atrapalhando. Eu peço o diálogo...

Juntamos duas turmas numa escola noturna, eu e uma professora de Sociologia, uma turma do terceiro ano do ensino médio e uma do NEJA (Nova educação de jovens e adultos) para conversarmos sobre gênero e sexualidades.

Durante o dia, estive em atividades em um projeto que coordeno numa outra escola, onde leciono no turno da manhã e da tarde: Foi o dia de culminância do projeto e planejamos um Sarau. Passei horas com estudantes que pintaram, recitaram poemas, cantaram raps, MPB, dançaram K-pop e funk, fizeram performances de circo.... o dia foi bom! Então resolvi terminá-lo passando para as turmas do turno da noite alguns curtas-metragens e vídeos produzidos pelo grupo da manhã que falavam sobre sexualidades e escola.

Uma senhora que estuda em uma turma voltada para jovens e adultos, logo no início da explanação, quando contei que estava em atividades com o grupo de jovens me disse:

- Acho que você não deveria falar essas coisas com as crianças não!
- Por que não? Perguntei.
- Porque eles não possuem “maldade”, eu tenho um filho e ele é tão inocente, tem doze anos...

Uma música de celular começou a tocar. Era um homem adulto, uns 45 anos, pelo menos. Também é estudante da turma de jovens e adultos. A professora de Sociologia que estava comigo pediu para que ele baixasse o som. Ele disse que não baixaria; que estávamos tentando doutriná-los, que a SEEDUC-RJ (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro) certamente não aprovaria aquilo. A professora de Sociologia e ele entraram numa discussão; ele estava sendo desrespeitoso com ela, conosco.

Uma outra senhora, também estudante, pediu a palavra e disse que o que eu fazia não era certo, eu não devia usar aquele espaço para isso, pois ela conhecia a verdade e a verdade era que os homossexuais eram piores que os bandidos, que todos eles - segundo ela - iriam para o inferno, eram degenerados, impuros e sem salvação, continuou dizendo que ela não era obrigada a estar ali ouvindo essas coisas.

Olhei para turma. Vários focos de conversa, entre risos e raivas. Uma adolescente em uma das primeiras fileiras tinha os olhos marejados e tentava reagir:

Expulsa, professor, expulsa eles!

Também senti vontade de chorar e, ao mesmo tempo, de usar minha autoridade para expulsar quem estava atrapalhando, mas controlei a minha respiração, estava na berlinda, não queria/podia “desmontar”, queria ser democrático, queria sinceramente o diálogo, ouvi-los, ainda que discordassem de mim. Não foi

possível! Um tumulto tomou conta do espaço. Um outro estudante disse que se retiraria. Não era possível continuar.

Desmontei o computador, o data show, o som, guardei os cabos, levei tudo de volta para a secretaria; uns me pediram desculpas, me abraçaram, me parabenizaram; estudantes que ainda a pouco me haviam atacado e impossibilitado a atividade vieram me dizer que não era nada pessoal, que “até tinham amigos gays”, visivelmente com preocupação em relação a uma possível retaliação nas notas. Só respondi que não precisavam temer retaliações na nota, mas que nós continuaríamos falando sobre esses assuntos em sala.

Na volta para casa, continuei observando como meu corpo todo pensava aquilo tudo. Eu estava cansado pelo dia corrido, mas era mais que cansaço que eu sentia. Era contraditório por ter, no mesmo dia, experiências tão positivas a respeito do diálogo na escola sobre gênero e sexualidades, e tão negativas a ponto de não conseguir terminar uma conversa e dessa vez com jovens e adultos?

Sentia os braços meio adormecidos, com a dormência se estendendo para as mãos. O nó na garganta que não se desfazia. Uma raiva sufocada. Um sentimento de que eu poderia ter conduzido tudo de outra forma e assim ter obtido um outro desfecho para o dia.

Dimensões sociais, epistemológicas e políticas

Poderia ter iniciado esta Introdução com inúmeros relatos de atividades pedagógicas a respeito do trabalho com gênero e sexualidades que deram certo e que considero muito potentes em minha trajetória. No entanto, decidi por iniciá-la com o relato de uma atividade que não se concretizou e assim pensar os efeitos provocados pelo silenciamento, não somente em estudantes que tinham interesse e o direito à participação na atividade, mas também em mim, como educador. Na mordalha em nós.

A partir desse dia, comecei a pensar em que momento não queremos mais ouvir? Em que momento o discurso interno se cristaliza a ponto de preferirmos a violência contra o outro à uma desestabilização de nossas crenças e valores que, conseqüentemente, quando estamos dispostos a trocar, acontece.

Forjar uma heterossexualidade para ser respeitado é uma realidade de docentes e discentes, de profissionais diversos e de pessoas em diferentes contextos que sofrem pressão social para esconderem sua orientação sexual e afetiva, quando esta orientação fere a uma norma concebida como natural, como ocorre com a heterossexualidade e quando o ambiente é hostil ao fato de ter alguém fora da norma.

Esta experiência, ainda que muito pontual, me provocou como educador e cidadão que crê na democracia, no diálogo, na laicidade, na liberdade de cátedra, na liberdade de pensamento. Provocou-me a pensar minha prática docente.

Penso que é válida a reflexão, a partir de Michel Foucault, sobre o papel do intelectual e a verdade. O intelectual, segundo ele, não é portador de valores universais, pois “funciona ou luta ao nível geral desse regime de verdade” (1984, p.11). O filósofo considera que ao “verdadeiro” se atribui efeitos específicos de poder e lança uma hipótese:

A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade [...] O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. (FOUCAULT, 1984, p.11)

Paraíso (2014, p. 30) pondera sobre “como os discursos se tornam verdadeiros, aventando a necessidade de o pesquisador problematizar aquilo que estamos” vendo, lendo, sentindo, escutando analisando” para verificar “quais foram as estratégias usadas, que outros discursos foram excluídos para que esses pudessem ser autorizados e divulgados”

A fala da estudante “- *Acho que você não deveria falar essas coisas com as crianças não! (...) Porque eles não possuem “maldade.”*” nos dá uma pista sobre as concepções que ela possui a respeito da sexualidade. O vocábulo ‘maldade’ é recorrente entre as pessoas que vivem no Rio de Janeiro para se referir a atividade sexual, por isso ouvimos ‘você está de maldade comigo’ que pode tanto se referir a uma intenção de ter relações sexuais, quanto ao real desejo de fazer o mal. Considerar que falar de sexualidade é romper com a suposta inocência é, de certa forma, atribuir ao professor um papel de algoz, de alguém que pode fazer uma maldade e quebrar a inocência. Está materializado que ela supunha que o filho não tinha sexualidade por ser criança e que essa sexualidade poderia ser despertada antes da hora pelo discurso do professor.

A segunda estudante que se manifestou era uma senhora religiosa que não pensou nem um segundo sobre a pessoa para quem ela estava dirigindo seu discurso: seu professor, o professor que ela sabia ser homossexual e acabara de confirmar essa homossexualidade, e claro, para os indivíduos que estavam na sala e poderiam se identificar da mesma forma ou por alguma outra orientação que fugisse a heterossexualidade normatizada. Ela disse que conhecia “a verdade” e a verdade dela era que os homossexuais eram piores que os bandidos, que todos eles - segundo ela - iriam para o inferno, eram degenerados, impuros e sem salvação, continuou dizendo que ela não era obrigada a estar ali ouvindo [aquelas] coisas....”

É importante fazer o exercício de se ater a materialidade do texto. Primeiro ela fala sobre a verdade, ela conhece a verdade construída a partir de seu fundamentalismo religioso que reserva o inferno para aqueles que fogem ao padrão cisheterossexual. O prefixo “cis” aqui indica a conformidade da genitália biológica com gênero identificado, assim, na lógica binária e heteronormativa, pessoas com pênis deveriam se encaixar no gênero masculino e ser heterossexuais e pessoas com vagina, gênero feminino, com desejo voltado para o outro gênero.

A estudante em questão continua a dizer que considerava os homossexuais os piores de todos, a ponto de não poderem ser salvos. A fala revela profunda intolerância às diferenças e indisponibilidade para o diálogo quando diz que ‘não é obrigada a estar ali’. Ali, no espaço público, coletivo, numa sala de aula, participando de uma atividade pedagógica. De fato, há uma obrigatoriedade para jovens menores de 18 anos, mas não para adultos que escolheram estar ali.

O espaço da sala de aula deve ser o espaço em que a dialética deve ser exercitada, porém, o diálogo só acontece quando há troca, quando o grupo está disposto a falar e ouvir, a ensinar e aprender.

A estudante considera verdadeira as lições que aprendeu em sua religião e equipara pessoas que ela identifica como homossexuais à bandidos. A sexualidade aí é vista como algo relacionado à maldade e passível de punição não devendo ser perdoada. Ainda que não represente a fala de todas as pessoas religiosas, é significativo que esse pensamento seja exposto sem pudor, nem constrangimento, recebendo até mesmo certa aprovação de boa parte do grupo.

É interessante observar como o discurso político-partidário e midiático avança em uma direção contrária acusando a escola de promover uma “ideologia de gênero”.

Primeiro é importante ressaltar que esta é uma expressão pejorativa que visa desestabilizar o trabalho com gênero e sexualidades na escola. A escola é um lugar de pluralidade e de disputa, em que existem professores e diretores resistentes ao debate sobre gênero e sexualidades, e existem àqueles e àquelas que são resistentes ao silenciamento deste debate. Quanto mais as forças repressoras atuam para amordaçar docentes, mais forças contrárias insurgirão contra a censura.

Mas, afinal, de onde surge a expressão ‘ideologia de gênero’? e como ela toma esse corpo semântico tão ameaçador?

A expressão foi cunhada pela primeira vez por intelectuais laicos e por lideranças religiosas na IV Conferência das Nações Unidas sobre a mulher em Beijing no ano de 1995. Lideranças do movimento católico e militantes do movimento pró-vida se mobilizaram para combater o que consideraram uma ameaça ao pensamento católico; argumentavam que o uso do conceito de gênero introduzia uma nova definição do humano e uma ameaça à família, pois propunha a destituição dela. O conceito, em sua origem, trazia consigo uma agenda dos direitos humanos que envolvia demandas a respeito das sexualidades, em particular das homossexualidades. (MISKOLCI, 2017, p.726)

O pânico moral, no entanto, se estabeleceu a partir do reconhecimento legal de união entre pessoas do mesmo sexo na Argentina, em 2010 e no Brasil, em 2011. Uma semana depois do reconhecimento da união estável no Brasil, o então deputado Jair Bolsonaro encabeçou uma campanha com o que chamou de “Kit Gay”. “O kit gay”, outra expressão pejorativa para se referir ao material pedagógico para trabalhar as questões de gênero e sexualidades na escola, foi alvo de uma campanha difamatória que divulgou informações inverídicas, como o de que este material conteria pornografia e estímulo à homossexualidade. Esta ação criou uma verdadeira rede de *fake News* que se espalhou nos grupos de família pelo *Whatsapp* e ganhou adesão de religiosos fundamentalistas.

Após a campanha difamatória e do resultado que ela imprimiu, ante as pessoas que acreditaram em um material que estava sendo elaborado para “perverter inocentes crianças”, ele foi vetado pela então presidenta Dilma Rousseff que, pressionada pela bancada evangélica, declinou da proposta. O “famigerado kit gay” foi tema de campanha do atual presidente e ajudou angariar votos que o elegeram em 2018.

Apesar de todo este alarde, os dois grupos de estudantes do terceiro ano, das duas escolas, com quem conversamos informaram que nunca, ao longo de sua vida escolar, participaram de debate, palestra ou atividade sobre gênero e sexualidades na escola. Ainda que saibamos que muitas ações estão sendo realizadas neste sentido, isto está longe de ser uma prática da rede, o que é preocupante, diante do quadro de homotransfobia e violência de gênero em nosso país.

A escola é um espaço que encontraremos diferenças de raça, classe, etnia, religiosidade, posição política, gênero, sexualidades, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, é o lugar em que alguns atores tentam apagar essas diferenças em nome de uma suposta igualdade, em uma tentativa de homogeneizar sujeitos. homogeneização que muitas vezes se dá a partir de violências, como aponta Miskolci (2012, p11/12):

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

É pela linguagem que se ensina na escola o que é correto, o que deve ser tolerado, e o que deve ser valorizado, ensina-se quais valores devem prevalecer, quais culturas devem ser estudadas, quais formas de comportamento devem ser banidas, literalmente, pois quem não se adequa é transferido de turma, de turno ou de escola até que esteja fora do sistema. Não é por acaso que temos poucas pessoas transgêneras nos bancos escolares e quando estão presentes, precisam “se disfarçar” para “serem toleradas” por uma cultura escolar que é, predominantemente, conservadora e que usa o pretexto da igualdade para invisibilizar a diferença e naturalizar a violência.

Uma forma de invisibilizar este grupo é a partir da linguagem, seja insistindo na lógica binária de classificação dos sujeitos, seja ignorando as escolhas linguísticas que reforçam estereótipos e violências de gênero.

Um grande debate se estabeleceu na sociedade em relação ao uso de uma linguagem inclusiva dentro e fora da academia. Mesmo dentro dos grupos que se identificam como LGBTQIA+, não há consenso e o que se percebe, de maneira geral, é uma grande rejeição, ainda que constatemos que seu uso já tem sido realizado por

algumas propagandas publicitárias que visam transmitir a ideia de respeito à diversidade; tenha aparecido em alguns formulários de inscrição em cursos, tenha até mesmo feito parte do texto de alguns professores e professoras em testes, trabalhos e avaliações. Linguagem que está presente na fala de muitas pessoas, facilmente constatáveis, em seminários, congressos, ‘lives’, onde podemos verificar a presença do “boa noite a todas, todos e todes”. A rejeição parece se estabelecer por conta de um desconforto com a sonoridade e mesmo com a falta de manejo linguístico para utilizar uma linguagem não generificada. Mais que isso: A rejeição se estabelece por conta da não-aceitação e reconhecimento de pessoas que se identificam como não-binárias.

Alguns se alarmam com a possibilidade de incorporação dessas proposições linguísticas à norma padrão; ainda questionam se utilizar essa forma de comunicação ajuda ou atrapalha na luta por visibilidade e reconhecimento de pessoas não binárias, ou seja, pessoas que não se reconhecem como sendo de um gênero definido - masculino ou feminino, pessoas transgêneras e pessoas intersex.

Alguns docentes de Língua Portuguesa, que se inclinam à normatividade linguística, também demonstram incômodo com uso da “linguagem inclusiva”, apegando-se as regras já estabelecidas de identificação estabelecidas pelas gramáticas normativas. Seus posicionamentos partem do princípio de que a língua é um sistema fixo de regras que devem ser seguidas sem questionamento. O fato é que a discussão vem crescendo entre linguistas, educadores e entre àqueles que realizam estudos de gênero e sexualidades em várias áreas do conhecimento.

O gênero neutro, na norma padrão, é representado pelo masculino “o homem”, “os professores”, “os alunos”. O único gênero marcado na língua portuguesa padrão é o feminino. Essa utilização decorre do latim, língua que utilizava as três formas de classificação: masculina, feminina para seres animados e neutra para seres inanimados. Porém essa utilização trouxe confusões semânticas e por aproximação o masculino foi se incorporando como gênero neutro para designar não somente objetos, mas também sujeitos.

Entretanto, a língua é reflexo de nossa cultura e de relações de poder que se estabelecem em nossa sociedade. Assim, o uso reflete uma cultura masculinista e patriarcal, e marca a hierarquização de gêneros na sociedade, com invisibilização do feminino.

Na estrutura linguística que já possuímos é possível reestruturar o texto de maneira a não deixar marcado o gênero, ainda que se opte por não utilizar as novas grafias sugeridas: “A humanidade”, “O grupo de estudantes”, “o grupo de docentes”. O uso do masculino genérico é uma escolha política também, mas do que gramatical. O uso do masculino genérico reflete o posicionamento do usuário da língua que reconhece e valida a dominação masculina e a forma binária de identificação dos sujeitos.

A pesquisa aqui proposta está pautada em um posicionamento teórico-epistemológico que sugere que se busque por novas formas de comunicar os sujeitos e realidades analisadas, como pontua Paraiso (2014):

Tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação (PARAISO, 2014, p.30)

A pós-modernidade e o advento dos estudos feministas, dos estudos queer, dos estudos decolônias e dos estudos culturais produzem o surgimento de novos grupos que precisam ser significados e demandam por visibilidade. Esses grupos informam que não se sentem representados pela linguagem como ela se apresenta. A linguagem que utilizamos integra nossa Cultura, que é compreendida aqui em seu conceito mais abrangente, ou seja, aquela que é plural; aquela que se pauta na democracia e numa educação em que os saberes populares são valorizados. É neste espaço que se estabelecerão as disputas pelos signos que podem ser representativos, negados ou incorporados ao nosso cotidiano, como pondera Costa e Somer:

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38)

Podemos compreender, a partir disso, que as práticas pedagógicas precisam se adequar a essa recomposição de grupos sociais que ressignificam suas identidades e reorientam seu desejo de saber para projetos decoloniais, tomando consciência de que o processo de colonização se estende por nossas práticas sociais

e precisam ser rompidos para que consigamos dar um passo à frente nos processos que envolvem a educação. Paraíso (2014) pondera sobre as mudanças no mundo que influenciam nossas formas de ensinar e aprender:

Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de colonizar, de educar, e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios e os modos de descolonizar, os mapas culturais.” (2014, p. 28)

O mundo se transformou, novos paradigmas estão postos. A estabilidade identitária a que muitos se apegavam foi desestabilizada. Pensamos em estratégias e tecnologias que possibilitem a descolonização do pensamento, em outras palavras, repensamos os saberes que são importantes serem aprendidos e que por muitos anos foram invisibilizados, que nos libertem das ideias que se pautam exclusivamente na catequização de nossas mentes e corpos. Desejamos que passem a considerar os saberes dos povos originários, os saberes dos povos africanos, que em alguma medida nos constituem, influenciando a forma como nos entendemos. A linguagem, então, ganha especial relevância, pois ela precisa ser ressignificada para abordar as lutas, os saberes e as experiências, a fim de enxergar novas possibilidades de fazer a Educação. Ao pensar em uma linguagem inclusiva, ou seja, que contemple e acolha a todas as pessoas, respeitando suas escolhas, contribuiremos também para compreensão de que as diferenças devem ser naturalizadas e valorizadas, e porque não poetizadas, como sugere Paraíso:

Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar, escrever de modo distinto. [...] significa enfim, buscar invenções que apontem para abertura, transgressão, subversão e a multiplicação de sentido. Ser rigoroso e inventivo. (PARAÍSO, 2014, p. 42)

Talvez, uma “linguagem neutra” seja poética, pois está em busca de uma utopia: a de conseguir significar a todas as pessoas em suas diferentes expressões de gênero. Mas será isso possível? Ou sempre haverá alguém que não se sentirá representado?

Louro (2001) constatou que os educadoras e educadores mostram-se quase sempre perplexos diante de questões para as quais, até pouco tempo, tinham respostas seguras e fez uma ponderação sobre o pensamento de Foucault a respeito

da construção discursiva da sexualidade, e de Derrida em sua proposta pela desconstrução:

A construção discursiva das sexualidades, exposta por Foucault, vai se mostrar fundamental para a teoria queer¹. Da mesma forma, a operação de desconstrução, proposta por Jacques Derrida, parecerá, para muitos teóricos e teóricas, o procedimento metodológico mais produtivo. Conforme Derrida, a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege fixa como fundante ou como central numa ideia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do 'outro', o seu oposto subordinado. (LOURO, 2001, p.58)

Foucault aponta para a construção discursiva como constitutiva, e não somente descritiva de sujeitos; e Derrida, para a lógica ocidental e binária que nos funda

Como cheguei até aqui?!

Um dia uma professora me pediu para pegar uma caneta na secretaria. Era apenas um pretexto para me tirar da sala. Quando retornei, ela estava chamando a atenção da turma porque percebeu que havia algo errado em relação a atitude da turma comigo. Ao chegar à porta, de volta com a caneta, percebi que ela questionava a turma sobre o porquê daquela hostilidade em relação a mim. Tive um misto de sentimento: vergonha e proteção e suspeitei que ela se referia ao meu jeito afeminado.

O sinal bateu e ela me segurou para dizer o quanto eu era bonito e esperto e dizer para que eu não me permitisse ser maltratado por ninguém, que podia contar com ela... Eu só chorei. Essa foi a única iniciativa que me lembro como estudante do Fundamental em solidariedade ao que eu passava. A hostilidade se dava por algo que nem eu mesmo entendia: Um comportamento delicado demais para um menino. Leandro.

Sou professor de Língua Portuguesa e Literatura da rede Estadual de Educação, leciono para turmas do fundamental e médio em escolas localizadas nas periferias do Rio de Janeiro. Duas na baixada fluminense, em São João de Meriti e uma no complexo do alemão, no bairro de Bonsucesso. Identifico-me como homem gay. Entender e assumir essa identidade nem sempre foi fácil, para falar a verdade ainda não é, e não o faço sem pensar em quem vai ter acesso à leitura e que tipo de reações/emoções esta assunção trará. A assunção é um lugar político que visa marcar este lugar de fala. Fala que incomoda. Sei que a minha simples presença, ainda hoje,

¹ Posteriormente será desenvolvida a conceituação da teoria queer.

incomoda em muitos espaços, inclusive na escola. E esta assunção, assim, registrada, também trará desconforto. Sei que esse marcador da minha identidade não deveria ter peso algum sobre meu trabalho ou relações de forma geral, mas tem. Sei que ele sozinho não me define, mas me atravessa e atravessa minha prática educativa.

No ensino fundamental, era um menino tímido que mal falava porque tinha muita vergonha da minha própria voz, considerada inapropriada ou desafinada para o meu gênero. Tamanho era o constrangimento que desenvolvi uma faringite e uma gastrite psicológica que levei muitos anos para diagnosticar. Todo meu corpo incomodava os demais e era difícil lidar com isso: Minha voz não era de menino, o jeito que eu andava era errado. Por muitas vezes, permanecia na sala de aula sem descer para o intervalo, a fim de evitar o confronto com outros garotos que me rejeitavam e me estigmatizavam. Percorri, assim, meu processo de escolarização ouvindo insultos, sendo ameaçado, por vezes me envolvendo em brigas. Simplesmente porque meu corpo não atendia às expectativas heteronormativas instaladas já tão precocemente nos outros adolescentes e adultos que me cercavam. Sei, no entanto, que as experiências não são homogêneas, e que, certamente, alguns estudantes que se identificavam como gays ou lésbicas vivenciaram essa experiência com mais integração e acolhimento do que eu.

Durante o ensino médio, na década de 90, as coisas não mudaram muito e segui os estudos sem fazer muitas amizades, começando a entender o que exatamente o que se dava comigo. Não havia internet, nem rodas de conversa, nem nenhum projeto ou ação ou literatura que me posicionasse no mundo e me possibilitasse entender o que estava se processando. Somente orientações de cunho religioso que recebia em casa e que não ajudavam muito. Na graduação, anos mais tarde, o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidades continuaram. Ainda que fosse adulto e estivesse em um contexto totalmente diverso da escola, o debate sobre esses temas não acontecia como eu esperava. Era como se eu tivesse crescido e me entendido, mas os meus colegas estivessem presos lá no ensino médio. Nesse período, paralelamente a graduação, eu integrava um grupo de teatro que tratava sobre esses temas e levava o debate para as escolas através de uma peça que montamos a partir de nossas experiências. Foi nesse grupo que entendi que muitas das situações que vivia e que vivenciava não eram “normais”, que muitas das

falas que ouvia em casa e na rua eram preconceituosas, que a mudança naquelas situações de opressão não se daria pela transformação “mágica” do outro, mas através de uma mudança que eu precisava empreender em mim. Foi nesse grupo que compreendi a importância dos movimentos sociais e da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem; foi onde vivenciei o diálogo direto com jovens sobre como se sentiam na escola diante destes dilemas. Hoje, com tristeza, começo a concordar com Foucault (1984) sobre a mudança dos discursos institucionais, políticos e econômicos. Tristemente, pois são mudanças estruturais e mais difíceis. Ao mesmo tempo, mudanças que, de alguma forma, vejo acontecer.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de encontros universitários como o ENUDES (Encontro de Universitários sobre Diversidade Sexual na Escola). Tratava-se de encontros realizados anualmente, cada ano em uma cidade, onde se reuniam professores convidados e era organizado por estudantes de uma forma coletiva. Nele aconteciam diversas atividades culturais e acadêmicas, trocas intensas, leituras, seminários, festas e um intercâmbio cultural que transformaram a maneira como passei a entender e lidar com as questões de gênero e sexualidade.

Ao entrar no Estado do Rio de Janeiro, como professor concursado, tive que enfrentar os questionamentos em relação a minha homossexualidade. Às vezes, por curiosidade dos estudantes, que, em algum momento do ano, me questionavam sobre isso, às vezes de maneira pejorativa, obrigando-me a me posicionar de maneira mais ríspida para ser respeitado, e, aos poucos ir conquistando aqueles que se sentiam desconfortáveis comigo, como ainda é hoje. Numa das primeiras reuniões em uma das escolas em que trabalho, ouvi os colegas docentes, entre outras questões que estavam ali sendo postas, se incomodarem com o aluno *viadinho* que estava vindo de cabelo azul. Não poderia ouvir silenciosamente aquilo. Estava agora como professor e decidi me movimentar para mudança do discurso daquela instituição.

Em um outro dia de aula, no caminho para sala onde ficam os docentes, escuto a orientadora pedagógica chamando a atenção de uma estudante que estava sem meia. Dizia a ela, na frente de um grupo: *Que coisa ridícula, uma moça se trajando dessa forma, isso é até falta de higiene, que rapaz que vai se interessar por você assim?*

Por esta fala, pode-se perceber a coerção que a adolescente sofria para que se encaixasse em um padrão de gênero, num lugar do feminino que não permitia

“aquele desleixo” e sobre a necessidade de aprovação de um outro. Neste exemplo, estava a escola cumprindo o papel de homogeneizar o comportamento que se espera de uma moça, exercer a coerção sobre aqueles que fogem ao estereótipo de gênero.

Essas situações me fizeram, junto com outras colegas professoras, desenvolver o projeto *Toda Forma de Amor* que trabalha com oficinas, rodas de conversa, palestras, exibição de filmes e de atividades artísticas para pensar as questões de gênero e sexualidades na escola. Porém, ainda hoje, depois de 5 anos, nós docentes coordenadores, ainda nos perguntamos sobre os melhores caminhos a seguir para se inserir no cotidiano da escola. Como tornar esse debate orgânico? Como dialogar, de fato, com a comunidade escolar, não apenas pontualmente uma vez por ano?

A escola, ajuda a normatizar regras que regulam a sexualidade, valorizando determinadas práticas, condenando ou invisibilizando outras. Louro (2001, p.547) nos lembra que vivemos mergulhados em muitos discursos sobre a sexualidade, e, cita Foucault (1984), que buscava entender como esses discursos são usados para controlar essas sexualidades.

O trabalho dos docentes está sob vigilância e vem sendo sinalizado como “perigoso” por autoridades no país.

O governo é marcado por passagens polêmicas nesta pasta: Ricardo Vélez Rodríguez, (janeiro a abril de 2019) pediu a revisão de livros didáticos sobre a Ditadura. Foi exonerado, após disputa interna dentro do próprio MEC.

Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020), um economista, virou alvo de inquérito no Supremo Tribunal Federal (STF), por investigações sobre as “fakes news” e por ameaçar prender os ministros do Supremo e fechar o Congresso. Ele e o presidente convocaram estudantes a vigiar e filmar possível aparelhamento ideológico e doutrinação que estaria sendo imposto por “subversivos professores marxistas e comunistas”.² aos jovens nas escolas. Essa estratégia visa colocar sob suspeita a produção científica e o trabalho dos docentes.

² <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-em-aula-e-direito-dos-alunos,70002808189>

<https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/>

Esse texto refere-se ao início do governo Bolsonaro. Imaginávamos que seria desastroso para educação, para cultura e para os direitos humanos, mas ainda não prevíamos a pandemia que veio agravar todos os problemas sociais provocados pelas políticas adotadas, não imaginávamos uma troca tão intensa de ministros e governadores....

Antônio Paulo Vogel de Medeiros assumiu o posto interinamente. Carlos Alberto Decotelli chegou a ter o nome publicado no diário oficial, mas cinco dias depois entregou uma carta de demissão. Mesmo sem assumir, provocou polêmica, pois apresentou diplomas de pós-graduação não reconhecido pelas respectivas instituições de ensino.

Milton Ribeiro (julho de 2020 a março de 2022), relacionou a homossexualidade às famílias desajustadas e foi denunciado pela Procuradoria Geral da República (PGR) por crime de homofobia. Durante sua gestão, houve uma debandada de profissionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que pediram demissão na pior crise institucional envolvendo o instituto, justificando a decisão por falta de gestão, assédio moral e ingerência do ministério na autarquia.³ Preso, em 22/06/22, em operação que investiga tráfico de Influências e corrupção na liberação de verbas do Fundo Nacional de Educação (FNDE). (2022,

Atualmente, a pasta é comandada por Victor Godoy Veiga, quinto ministro até 2020, que está como interino, após a saída de Milton Ribeiro, acusado de corrupção.++

A pasta tem sido alvo constante de críticas e manifestações de várias entidades ligadas à educação, contra a agenda de ataques à educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

O cerne desse pensamento está calcado em ideias que descontroem e distorcem conceitos, ressignificando, por exemplo, a compreensão sobre o marxismo, o comunismo e o socialismo, colocando esses sistemas de governo numa espécie de limbo em que adquirem o mesmo significado: o de algo que é perverso, ruim, que deve ser evitado, que ameaça e corrompe.

Dentro dessa lógica, ministrar conteúdos que visam combater as violências por gênero e orientação sexual pode ser associado diretamente a uma prática comunista, marxista e socialista, que por sua vez, são lidas por esses grupos como práticas responsáveis pelo “mal no mundo”.

Essas ideias têm grande força e ressignificam o discurso da comunidade, como podemos perceber em algumas falas colhidas nesta pesquisa, que apontam uma suspeição de alguns adolescentes sobre as práticas pedagógicas docentes, chegando

³ <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2022-03-31/relembre-ministros-educacao-governo-bolsonaro-polemicas.html>

ao ponto de impedir uma atividade de aula, como narrado na introdução deste texto, ferindo a liberdade de cátedra, direito garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...).”
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96:
 “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância

Calar um docente que tenta expor um conteúdo porque previamente supõe que este seja nocivo é bem grave e sinaliza uma postura antidemocrática que pretende silenciar o debate. A importância desse debate está calcada nos apontamentos de pesquisas a respeito da crescente violência física e simbólica contra pessoas que não se enquadram em categorias identitárias que não funcionam para ela, como disse Butler (2016).

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2020), em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. A situação melhorou apenas para mulheres não negras, havendo entre 2017 e 2018 uma redução de homicídios entre mulheres não negras de 12,3%. A redução de homicídios entre mulheres negras foi de apenas 7,2%. No período entre 2008 e 2018 a redução da taxa caiu 11,7% entre mulheres não negras e aumentou 12,4% entre mulheres negras. Em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras.

Esses dados apontam para crimes de feminicídio e evidenciam como os atravessamentos entre raça e gênero marcam as violências. Assim, “o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (BUTLER, 2014). Nota-se um aumento de um número alarmante de homicídios (uma mulher assassinada a cada duas horas!). Uma pequena melhora é apontada nessas estatísticas, porém a redução dos feminicídios é maior entre mulheres não negras.

O feminicídio é uma realidade brasileira e incide mais sobre as mulheres negras. Mulheres, cujo marcador de gênero não amenizou os tratamentos

desumanizantes em tempos de escravidão. Angela Davis, em “Mulheres, raça e classe” (2016) reflete sobre o processo de desumanização ou mesmo de animalização a que estavam sujeitas as mulheres escravizadas no sul dos Estados Unidos, durante o período de escravização. O tratamento dispensado a essas mulheres não diferia do tratamento dado aos homens escravizados. Eram cobradas pela mesma produção e castigadas em igualdade de condições. Nem mesmo a maternidade amenizava esse tratamento. Davis (2016) narra que mesmo após a interrupção do tráfico de populações africanas, um tribunal da Carolina do Sul decidiu que as escravas não tinham direito legal sobre suas filhas e filhos, e que essas crianças ainda poderiam ser vendidas, como animais. Nesse sentido, mulheres nunca foram consideradas um sexo frágil e estas violências nunca impediram que elas tivessem um papel importante, ainda que invisibilizados, na resistência a este sistema de opressão.

A partir dos estudos queer, “vertentes do pensamento contemporâneo que problematizam noções clássicas de sujeitos, de identidades, de agência” (LOURO, P.136, 2009), é possível problematizar, usando o conceito de performatividade, as formas como meninos são ensinados a serem meninos, por exemplo. Performatividade é um conceito usado por Butler que envolve a maneira como as pessoas, a partir da repetição, da reafirmação, das paráfrases, vão construindo suas expressões de gênero. “O conceito de performatividade tornam possíveis encenações de gênero que chamem atenção para o caráter construído de todas as identidades, sobretudo aquelas mais estáveis” (ROCHA, p. 8, 2014). Neste sentido, concordamos com Amaro ao analisar as constituições de masculinidades e feminilidades:

Ser homem significa, para muitos meninos, ser violento, ser competitivo, ser dominador, ser forte. Ser o oposto do ser mulher. Neste cenário, toda performatividade que indique traços de feminilidade deve ser rejeitada. Nessa perspectiva, uma das maiores ofensas que presenciamos com alguma constância é um adolescente ser chamado de ‘mulherzinha’, bichinha. É ter contestado seu corte de cabelo ou algum acessório que remeta ao universo feminino. Dá-se uma relação de desejo (no caso de homens heterossexuais) e de repulsa. A mulher é vista por muitos como algo que se possa possuir, como uma espécie de objeto. Há a ideia, reforçada por algumas instituições religiosas, de que a mulher deve ser submissa ao homem, que o seu desejo é mais importante e que a existência da mulher serve para alegrar a do homem. (AMARO; SILVA, p. 87, 2017)

Os signos femininos são performatizados e ao falarmos sobre eles, estamos falando também de uma violência que os permeia. Mesmo os homens gays, quando mais afeminados, são mais hostilizados, pois, além da homofobia, o gênero destes “é

lido” como feminino. Corpos femininos estão numa vulnerabilidade em que a violência pode acontecer a qualquer momento. Mulheres se tornam testemunhas de violência que muitas vezes nem mesmo vivenciaram, mas estas estão em suas subjetividades.

A Construção de uma masculinidade violenta pode ser um indício que ajude a pensar as violências contra grupos dissidentes de gênero, ou seja, contra pessoas que não performatizam uma heterossexualidade feminina ou masculina hegemônica. Estas pessoas são alvo de violências diversas que muitas vezes são naturalizadas e, no caso do Brasil, estimuladas por um discurso institucionalizado.

Medir essa violência e decifrá-la em números ainda é um problema. O próprio Instituto de pesquisa econômica aplicada (Ipea) que elaborou o *Atlas da violência 2020* reconhece certa escassez de indicadores de violência. Uma das questões levantadas é que incluir os indicadores de identidade de gênero e orientação sexual no recenseamento que se aproxima, assim como nos boletins de ocorrência, é relevante para que pessoas LGBTQIA+ estejam contempladas, também, pelas estatísticas geradas, a partir do sistema de segurança pública, pois sem esses avanços, fica difícil mensurar de forma confiável, a prevalência de violência contra esse segmento, dificultando a implementação de políticas públicas por meio do Estado.

Percebemos a importância das indicações identitárias e não a negamos, pois “a tarefa política não é recusar a política representacional – como se pudéssemos fazê-lo” (BUTLER, 2014). A ideia, segundo a autora citada, é desnaturalizar essas categorias engendradas pelas estruturas jurídicas.

O Atlas da Violência 2020 informa que o número máximo de denúncias registradas no Disque 100 de violência, contra esse grupo, atingiu o ápice em 2012, e a partir de 2015, indica uma ligeira queda. Aponta para um estudo publicado pela *Revista de Saúde* (HASS; LANE, 2015) que considera como principal desafio para identificação dessas pessoas, pelo sistema de saúde, a diversidade dessa população que agrega identidade de gênero e orientação sexual, em um amplo espectro de possibilidades, havendo abordagens distintas para identificação e cada grupo, levantando algumas possibilidades: Considera que o acesso a múltiplas fontes, locais e contextos das mortes pelos órgãos de segurança pública faz com que este setor com maior potencial de identificação de vítimas de LGBTQIA+.

O número de registros sobre lesão corporal em 2011 registrou 318 casos e, em 2018, 306. Em 2012, houve um registro de 783 casos. O número de homicídios cresceu entre 2011 e 2018 de 5 para 138 casos. O número de tentativas de homicídio registrou, em 2011, 30 casos, atingindo seu ápice em 2017, com 193 casos e chegando a 2018 com 138 casos. O relatório aponta uma redução nos homicídios desse grupo em relação ao aumento para as demais populações (com exceção de crianças e adolescentes) e reconhece ser improvável ter havido redução da subnotificação desde o último relatório.

Diante da dificuldade em levantar os dados da violência e, ao mesmo tempo, da importância em fazê-lo, a sociedade civil, como o Grupo Gay da Bahia (GGB) e a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) também o fazem. Além dos dados recolhidos por esses grupos, são contabilizadas as denúncias realizadas pelo Disque 100, como já mencionado pelo relatório do Ipea, um canal que analisa e encaminha denúncias de violação de direitos humanos relacionados a vários grupos, e que pertence ao Ministério da Mulher, da Família e Dos Direitos Humanos (MMFDH). Outro órgão de registro é o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde.

A contagem realizada pela Antra aponta para o Brasil como o lugar que mais assassinou pessoas travestis e transgêneras em 2020. Foram 175 pessoas acometidas pela transfobia que, mesmo frente a uma pandemia, manteve número elevado de vítimas. Segundo o relatório da Antra, 70% das pessoas travestis e transexuais tiveram que continuar trabalhando nas ruas por não conseguirem acesso às políticas emergenciais do Estado. (BENEVIDES; NOGUEIRA, p.7, 2019).

Segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2020, 237 LGBT+⁴ foram vítimas de homotransfobia, entre homicídios e suicídios. O grupo aponta um número menor de travestis assassinadas, mas ainda assim, pela primeira vez, desde 1980, maior que o número de gays (161 travestis e 51 gays, 10 lésbicas, 3 homens trans, 3 bissexuais e 2 heterossexuais confundidos com gays)⁵. Esses números mostram uma redução do número de mortes em relação ao ano de 2019 que passou de 329 pessoas para 237 em 2020. O ano recorde foi 2017 que registrou 445 mortes, seguido por 2018 com 420.

⁴ Grafia utilizada pelo GGB

⁵ <https://grupogaydabahia.com.br/2021/05/14/relatorio-observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-2020/>

Apesar da queda deste ano em relação a 2019 houve um aumento considerável em relação a décadas anteriores. Em 2000, foram registrados 130 homicídios, em 2010, 260. De 2000 até os últimos registros foram 4089 pessoas identificadas como LGBTQIA+ mortas. (OLIVEIRA; MOTT, 2020).

Precisamos levar em consideração ao analisar esses dados a subnotificação dos casos que ficam a cargo da sociedade civil. Outra fonte são os órgãos de saúde e segurança que não registram devidamente o gênero e a orientação sexual das pessoas acometidas de violência, o que dificulta o planejamento de ações pelo setor público para evitar tal violência. Outro fator importante a se considerar é o discurso de ódio, proferido pela presidência da república, que, associado à pandemia de Sars Covid 19, fez) com que as pessoas se precavessem mais em relação a situações de risco.

E a escola? Tem alguma coisa a ver com isso? Esses dados foram levantados para apontar a relevância do debate sobre gênero e sobre sexualidades na escola que é um dos espaços institucionais de produção de discursos e, portanto, de conhecimentos. Discursos que podem consolidar e validar práticas violência de convivência, discursos que podem estimular a criatividade linguística, a inventividade, a liberdade no agir ou tornar-se fábrica de padronizações. Ela é um dos espaços privilegiados para que possamos trabalhar com os saberes acumulados e produzir novos saberes... A escola pública, especialmente, é o espaço da diferença. Diferença étnica, racial, religiosa, sociocultural, econômica, político-partidária, etária, e por isso mesmo, espaço de disputa.

O texto ficou estruturado da seguinte forma: no capítulo 1, realizamos uma breve explanação sobre o contexto de produção da pesquisa, sobre os sujeitos participantes e apresentamos uma introdução aos aportes teórico-metodológicos e epistemológicos, os quais, pautaram as análises realizadas. Também nesse capítulo apresentamos os quadros com os dados levantados, a partir dos trabalhos de pesquisa analisados. O objetivo deste capítulo é fazer os apontamentos conceituais sobre o estado do conhecimento, assim como, compartilhar o processo de pesquisa que levou aos resultados apontados.

Na seção 1.1, apresento o conceito de estado do conhecimento e um resumo sobre o que foi produzido pelas instituições e programas de Educação relacionando juventude, escola e sexualidades, entre 2009 e 2019.

No capítulo 2, objetivamos definir o conceito de juventudes com o qual trabalharemos, articulando com as concepções de gênero e sexualidades. Partimos do princípio de que as identidades não são estáveis, fixas e universais e, assim, é mais coerente pensar em juventudes, no plural. Da mesma forma que pensamos em sexualidades. Propomos uma reflexão sobre como a moratória se dá na juventude da periferia e sobre como a violência atravessa a subjetividades destes jovens no processo de ensino e aprendizagem e no processo de construção e percepção do gênero e das sexualidades.

Na seção 2.1, fizemos os apontamentos sobre o perfil de jovens que participaram da conversa, sobre a escola pública, sobre violência, sobre a influência da mídia, sobre os documentos oficiais que marcam a juventude pela faixa-etária, e sua importância para o reconhecimento de sua cidadania e garantia de direitos.

Na seção 2.2, seguimos pensando em possibilidades de estratégias pedagógicas que levem em consideração a valorização da diferença, então levantamos um pequeno histórico sobre teoria queer.

Na seção 2.3, articulamos a teoria queer e a prática pedagógica para refletir sobre uma possível educação que levasse em consideração esses conhecimentos.

Na seção 2.4, inserimos as reflexões sobre a teoria queer como propulsora do reconhecimento e da valorização da diferença como condição imprescindível para superação de estigmas gerados por padronizações e processos de homogeneização de sujeitos.

Na seção 2.4.1, levantamos a teorização sobre a diferença e os processos de formação da identidade na contemporaneidade.

Na seção 2.4.2, abordamos, em linhas gerais, os processos de produção da identidade e diferença para pensar em articulações possíveis entre a teoria queer, a educação e a análise de discursos.

No capítulo 3, apontamos os procedimentos metodológicos utilizados para conduzir as conversas e quais foram os seus desdobramentos.

Na seção 3.1, aprofundamos as reflexões teóricas sobre a metodologia da conversa

Na seção 3.2, trouxemos os apontamentos dos estudantes sobre a percepção que eles constroem sobre gênero e sexualidades. As análises foram realizadas com base nos pressupostos teóricos sobre análise do discurso de Ferclough e Foucault.

Na seção 3.2.1, realizamos uma breve explanação sobre o uso de textos verbo-visuais como charges, memes e tirinhas.

Nas considerações finais, apontamos os achados da pesquisa e possíveis contribuições.

1 SÃO OS PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O CAMPO.

O que vale como verdade é objeto de disputa.

(MEYER; PARAÍSO, 2012).

Esta investigação insere-se no campo dos estudos de gênero e sexualidades articulados com o campo da educação, especificamente, está situada no cotidiano da escola, espaço de disputa em tempos de políticas antigênero, e do patrulhamento da liberdade de cátedra e de expressão de docentes. Localiza-se no campo de pesquisas pós-críticas, centrando-se na análise do discurso como metodologia para acessar as conversas com o grupo de jovens, que são os sujeitos desta pesquisa. Michel Foucault (2000) problematiza o discurso e aponta que ele não somente narra acontecimentos, mas também constrói realidades e sujeitos. Nesta arena de construção de subjetividades (MEYER; PARAISO, p. 29, 2012), a pesquisa também disputa a luta para construir suas 'versões de verdade' e possibilitar a construção de novos *saberes-fazer*es pedagógicos.

As escolhas epistemológicas e metodológicas não são aleatórias, elas estão diretamente relacionadas às vivências, às experiências pessoal e profissional inseridas na escola e em atividades voltadas para juventude. Ser professor exige de nós educadores uma formação continuada e, dessa forma, estar neste curso de Mestrado, faz parte desta continuidade na minha formação.

A construção de aprendizados realizados ao longo desta trajetória do curso fez-se a partir das trocas realizadas nas diversas disciplinas componentes do currículo e das reuniões sistemáticas do Grupo de Pesquisa do qual faço parte. O Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NuDES), coordenado pelo Prof. Dr. Ivan Amaro, proporciona encontros de aprofundamento, discussão e reflexões sobre o campo de estudos ao qual me dediquei no Mestrado. Neste sentido, me reinvento cotidianamente! Passo de professor a sujeito pesquisador! Ressignifico minhas experiências como estudante e docente, a partir dessa investigação *sobre/com* o grupo de estudantes do ensino médio e suas trans (formações) no espaço escolar. Espaço muitas vezes, visto como um dos pouco lugares de expressão e descoberta sobre si, espaço de acolhimento e afeto, frente a

uma sociedade hostil àqueles que se manifestam fora das normatividades de gênero e sexualidades.

O aporte teórico-metodológico entende que o discurso faz parte da construção das identidades e essa construção é permeada por relações de poder. O poder é entendido a partir dos marcadores de raça, etnia, gênero, classe e orientação sexual. Ou seja, o poder é cambiante não é exercido somente a partir da força física, seja do indivíduo ou do Estado. Ele se estabelece a partir do discurso, o que Foucault chamou de biopoder. Discursos midiáticos, políticos e religiosos são construídos para considerar a homossexualidade como perversão e são postos em prática a partir de regimes disciplinares e de obediência que circulam em instituições médicas, psiquiátricas, escolares, em fábricas e prisões. Precisamos lembrar, no entanto, que esses discursos institucionais estão em disputa e que do mesmo modo que operam pela coerção também refletem posicionamentos mais progressistas que, numa busca pela ampliação da cidadania e dos direitos fundamentais, operam numa lógica mais inclusiva.

Localizadas as bases teórico-metodológicas e epistemológicas em que esta pesquisa se constituiu, inicialmente, busquei uma aproximação com a produção de científica nos últimos 10 anos, a fim de contribuir da melhor forma para consolidação e produção de novos fazeres/saberes.

A fim de realizar um breve levantamento sobre o que foi produzido anteriormente em teses e dissertações a respeito das questões abordadas nesta pesquisa por programas de pós-graduação em Educação, recorri à Biblioteca Brasileira Digital (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) a fim de levantar e sistematizar esta produção.

Como procedimento inicial, busquei os títulos, as palavras-chaves e os resumos respectivos aos seguintes descritores, combinados ou isolados: Gênero, Sexualidade, Trabalho Pedagógico, ensino médio, Jovens e Adolescente.

1.1 Gênero, Sexualidades, Juventudes e Educação: Atravessamentos e tendências da produção acadêmica no período de 2009 a 2019.

Para Romanowski e Ens (2006), o estado do conhecimento é a denominação dada às pesquisas de caráter bibliográfico que possuem como desafio “mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA. 2002.p.258). Produções que acontecem num determinado recorte de tempo e lugar e que revelam, por exemplo, maior ou menor recorrência de determinados temas, silenciamentos de outros, abordagens que são dadas a estes temas conforme essas marcações. Para as autoras,

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.” (ROMANOWSKI; ENS, p.41, 2006)

Segundo Ferreira (2002), uma das maneiras de acessar essas produções é através dos catálogos que servem como forma de informar a comunidade científica e à sociedade sua produção. Dessa maneira, ocorre a tentativa de controle com ênfase na produtividade, na intenção de reunir em um único lugar o maior número de produções que possam ser acessados em um menor espaço de tempo. Naturalmente, essa forma de acessar o conhecimento deixa lacunas, pois é inviável se debruçar sobre toda a produção em sua íntegra, considerando o volume até então produzido. Apesar da crítica que aponta a falta de aprofundamento nessas pesquisas, informa que através do catálogo, pesquisadores de temas afins podem ter algum intercâmbio e analisar um conjunto de resumos acerca de uma determinada área possibilitando contar uma história de acúmulo do conhecimento nesta área, ainda que nesta história “sejam considerados alguns aspectos dessa produção e que nela haja certas limitações” (FERREIRA, 2002, p. 268).

Romanowski e Ens (2006) ponderam que o aumento do interesse em pesquisas na área da educação tenta responder algumas questões, ainda que tais pesquisas não reflitam uma mudança real nos espaços de formação escolares ou não escolares:

Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.38)

Considerando que a produção científica é uma produção coletiva da comunidade científica, torna-se importante a pesquisa bibliográfica que busca complementar ou contestar produções anteriores, achando lacunas que possam ser preenchidas. Na busca por encontrar a produção de trabalhos com os temas e no período apontado, chegamos a produção da tese de Gonini (2014), que faz alguns apontamentos relevantes:

Fátima Aparecida Gonini, na sua tese de doutorado intitulada “A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica”, apresentada para o programa de Pós-Graduação em Educação Escolar para faculdade de Ciências e Letras da Unesp, propõe um estudo analítico-descritivo sobre a temática de sexualidade e educação sexual nos trabalhos apresentados no GT 23 “Gênero, Sexualidade e Educação” em reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação (ANPED), desde a sua criação, em 2004, até o ano de 2013. A autora objetivou entender como pesquisadores trabalhavam e discutiam a sexualidade.

Gonini (2014) informa que a questão de gênero, nessas pesquisas, se sobressai e chega à conclusão de que os achados não retornam aos espaços escolares como discussões e reflexões. Ela sugere que novas pesquisas precisam dar espaço para as diversas abordagens teóricas, possibilitando a efetivação da educação sexual nos diferentes níveis de ensino, ou seja, educação básica, ensino superior e nos cursos de pós-graduação.

A autora aponta como lacunas encontradas a dificuldade da docência em abordar o tema da sexualidade e do gênero, a falta de formação para tratar o assunto, também a falta de empenho desse grupo em fazer o debate, contribuindo para que as instituições reforcem os papéis binários em relação ao gênero. Identifica uma ausência da intervenção pedagógica que contribua para reforçar estereótipos. Informa que as pesquisas na área de educação referente a essas temáticas se repetem com foco na discussão de gênero sem apresentar trabalho de intervenção, e indicam ausência de devolução da pesquisa aos espaços escolares, dessa forma deixando de

contribuir para mudanças efetivas na prática educacional. Percebe-se que a pesquisa levantada teve como sujeitos os profissionais da educação.

Após essa primeira inserção na busca por trabalhos que abordassem esse tema, seguirei buscando as produções de pesquisas nos últimos 10 anos (2009-2019), cujos sujeitos sejam estudantes de ensino médio e o espaço da pesquisa seja a escola. A intenção foi identificar parcialmente o que foi publicado nesse período a respeito do trabalho com sexualidades nas escolas. Mais especificamente, procuro identificar as vozes desses sujeitos, suas percepções e experiências, bem como identificar de que forma a produção acadêmica vem acompanhando e focalizando a temática de gênero e sexualidades tendo como protagonistas jovens do ensino médio).

Com esse intuito, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores *Gênero e Orientação Sexual na Escola*, e localizei 74 dissertações e 33 teses sobre o tema.

Ao refinar a busca de produções usando os mesmos descritores, mas fazendo um recorte temporal dos últimos 10 anos (2009 a 2019), cheguei a 59 dissertações e 31 teses. Identificamos que muitos dos trabalhos indicavam a análise de currículo, trabalho docente, pesquisas sobre material didático etc.

Então, optamos por uma nova busca restringindo os descritores ao interesse desta pesquisa: *juventude, escola, sexualidades*. Foram encontradas 64 dissertações e 29 teses. Dentre esses trabalhos, interessa-nos apontar os trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Consideramos que seria mais relevante verificar trabalhos que se voltassem para escolas periféricas e com o público juvenil. Ainda que seria interessante encontrar produções do Rio de Janeiro. Porém, não foi descartada a verificação de trabalhos mesmo que não atendessem a esses pontos e fossem produzidos em outros estados, por exemplo.

Esses foram os resultados a partir de cada descritor isolado:

Adolescente	5 trabalhos
Juventude	27 trabalhos
Educação	9 trabalhos
Gênero	11 trabalhos
Sexualidades	17 trabalhos

Alguns trabalhos se repetiram em descritores diferentes; realizamos, então, a seleção daqueles que, a partir do título, enunciavam a relação do estudo com juventude, escola e sexualidades, desconsiderando, no entanto, trabalhos investigativos em escolas técnicas ou rurais. Todas as teses foram produzidas por Programas de Pós-Graduação em Educação. Nenhuma do Rio de Janeiro. Duas do Rio Grande do Sul e uma de Sergipe. Seguindo essa linha de raciocínio, listamos os seguintes títulos:

Quadro 1: Teses sobre Juventudes, Gênero e Sexualidades (Ano e Título)

Nº	Título	Ano	Autores/ Autoras	Programas e Instituições
01	Pecuariado amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre	2014	Bello, Alexandre Toaldo	UFRS - PPGEdu
02	O que ouço me conduz e me produz? a constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia- 2015	2015	Vargas, Juliana Ribeiro de	UFRS- PPGEdu
03	Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências- 2019	2019	Nascimento, Ana Paula Leite	UFS- PPGED

Fonte: O Autor, 2022

Quadro 2: Dissertações sobre Juventudes, Gênero e Sexualidades (Ano e Título)

Nº	Título	Ano	Autores/ Autoras	Programas e Instituições
----	--------	-----	---------------------	-----------------------------

1	0	Travestilidade e e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar	4	201	OLIVEIRA, Carina Dantas de	UNESP-FCLAR
2	0	Fala garot@! Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes juvenis que ecoam e transgridem	5	201	SILVA, Karine Nascimento	UCSAL- (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea)
3	0	Educação em sexualidade: perspectivas na vida de adolescentes e jovens?	5	201	NEVES, Mariana Braga Alves de Souza	UCB- Programa Strictu sensu em Educação
4	0	Aprendendo a ser mulher no ensino médio: um estudo de caso sobre relações de gênero em uma escola do sul de Minas Gerais.	8	201	<u>LUCATELLI</u> , <u>Nathally Gomes</u>	UNIFAL
5	0	Coreografias juvenis: gêneros e sexualidades na cena escolar	9	201	FERREIRA, Petronio Alves	UFMG - PPGEDUC
	06	Juventudes e masculinidades: Conversando sobre gênero com estudantes em uma escola pública no município de Feira de Santana-Ba	9	201	SANTOS, Neide Pinto dos	<u>UEFS- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO</u>
	07	“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapatas, os viado, as bixa...”	9	201	BORBA NUNES, Ariage.	UFRS-PPGEdu

Fonte: O Autor, 2022

Após, selecionar as pesquisas, a partir da enunciação dos descritores *educação, juventude, gênero e sexualidades* nos títulos, localizamos, a partir do resumo, as seguintes informações: Ano de publicação, Universidade/Programa, linha de pesquisa, título, tema, objetivo da pesquisa, metodologia, sujeitos, referenciais teóricos, resultados apontados e autores ou autoras.

Quadro 3: Teses acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades

Nº	Título/ Tema	Objetivo	Metodologia
01	Pecuáriado amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre Relações entre violência, amor e feminilidade em uma escola da periferia de Porto Alegre.	Estudar as relações entre violência, amor e feminilidade em uma escola da periferia de Porto Alegre	O estudo foi conduzido a partir de discussões realizadas em grupos de jovens mulheres estudantes de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Porto Alegre
02	O que ouço me conduz e me produz? a constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia- 2015 Sexualidade, consumo e juventude: Dimensões agregadoras dos referidos discursos	Visibilizar e problematizar a operacionalidade de determinados discursos na constituição de subjetividades de um grupo de jovens contemporâneas, com idades entre treze e quinze anos, estudantes de uma escola pública localizada na periferia de Porto Alegre (RS).	Análise das mídias musicais armazenadas pelas alunas em seus aparelhos celulares; dos grupos com as referidas estudantes, e, ainda de discussão organizados, de estratégias de observação de seu cotidiano no meio escolar
03	Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências- 2019 Os movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências.	Analisar o movimento de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero; e de (re)produção de visibilidades, subversões e resistências das juventudes no cotidiano escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)	Foram utilizadas a pesquisa qualitativa, constituindo-se um estudo de caso. Foram consultadas fontes bibliográfica, documental e empírica, priorizando-se o exercício do diálogo entre as/os interlocutoras/es teóricas/os e dados empíricos.

Fonte: O Autor, 2022

Quadro 4: Informações sobre as Teses acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades

Nº	Sujeitos da pesquisa	Referenciais Teóricos	Resultado da pesquisa
01	Grupos de jovens mulheres estudantes de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Porto Alegre, localizada em um bairro periférico, cujas idades variavam de 12 a 16 anos.	Os Estudos de Gênero, algumas contribuições dos Estudos Culturais em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise.	Nos relatos das participantes foi possível perceber que elas carregam consigo muitas marcas do amor romântico, hibridizando-as com outras formas de socialização. Dessa forma foi justificável pensar que os seus relacionamentos, muitas vezes baseados em atos violentos, são uma possibilidade de recrudescimento do romantismo
02	Meninas jovens	As teorizações estão em consonância com os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e de Gênero, em uma abordagem Pós-Estruturalista. A inspiração foi a análise do Discurso com base em Foucault. Esses aportes foram utilizados para compreender as músicas e as narrativas das jovens, em questão, como superfície de visibilidade de certos enunciados que reiteram determinados discursos.	Frente às análises realizadas, pode-se depreender, entre outros achados, que as jovens em questão, mesmo protagonizando comportamentos mais transgressores, reiteram em suas narrativas também discursos conservadores acerca das posturas femininas. Compreendo que esta investigação, mais do que visibilizar e problematizar os modos sobre os quais jovens contemporâneas conduzem suas condutas, visa contribuir para organização de diferenciadas práticas pedagógicas nas instituições escolares, a partir do conhecimento das práticas de vida das jovens na atualidade...
03	O universo da pesquisa abrange estudantes matriculadas/os nos Campi do IFS, nas modalidades do ensino médio Integrado e do	Referenciou-se no materialismo histórico e dialético, em teorias feministas e de gênero.	Os dados expõem indicadores das condições materiais e sociais, a partir das quais as juventudes vivenciam a condição juvenil; evidenciam um contexto escolar marcado

	Ensino Técnico Subsequente para a caracterização do perfil da população, e estudantes matriculadas/os no ensino médio Integrado dos campi Lagarto e Aracaju, que constituíram a amostragem das narrativas das/dos 38 (trinta e oito) entrevistadas/os, sendo 20 (vinte) do sexo feminino e 18 (dezoito) do masculino.		por cenas de vigilância, constrangimentos, invisibilidades, preconceitos e repressões, perpassadas pelo ideário conservador e viés moralizador. Os dados mostraram que o cotidiano escolar do IFS é atravessado pelo movimento dialético em que marcas do poder disciplinar estão presentes e (re)produzem identidades, corporalidades, sexualidades e vivências juvenis por vezes minadas, silenciadas, invisibilizadas na escola, e, ao mesmo tempo, (re)produzem resistências das juventudes, que, frequentemente, rompem com os papéis sociais sexuais, a lógica sexista das profissões, subvertem as regulações de gênero, a compulsoriedade binária e os investimentos para a construção de “corpos dóceis”, direta ou indiretamente relacionados aos regimes patriarcalistas, capitalistas e heterossexistas.
--	--	--	---

Fonte: O Autor, 2022

Duas teses tiveram como sujeitos da pesquisa as meninas: “Pecuariado amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre”, de 2014; e “O que ouço me conduz e me produz? A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia, de 2015. A terceira tese selecionada, “Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re) produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências”, de 2019, aponta como sujeitos meninos e meninas.

Os trabalhos, em geral, apontam para investigações sobre gênero, feminilidades, amor e violência, regulações, subversões, produções discursivas.

Como metodologia, foram utilizadas rodas de conversa, análises de caso, fontes bibliográficas e empíricas e observações do cotidiano. Como base teórica, todas apontam os estudos de gênero, os estudos feministas, os estudos culturais e o pós-estruturalismo. O terceiro trabalho selecionado “Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re) produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências”, de 2019, utiliza também como referencial o materialismo histórico-dialético.

As pesquisas apontam para a construção de discurso conservador sobre as percepções de gênero que adolescentes demonstraram, mas também para discursos transgressores, no sentido de contestação. Em “Pecuariado amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre”, o autor chega à conclusão de que a construção do amor romântico valida situações de violência, (BELLO, 2014).

Em “Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re) produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências” a reflexão gira em torno de práticas materiais e sociais de exercício do poder disciplinar em uma instituição que regula e reproduz “identidades, corporalidades e sexualidades” dentro de uma lógica de compulsoriedade binária e de “construção de corpos dóceis” relacionadas de alguma forma aos regimes patriarcais, capitalistas e heterossexistas. (NASCIMENTO, 2019)

Essas teses sinalizam como as macroestruturas e microestruturas de poder produzem e atravessam a subjetividade dos sujeitos. Entendemos, numa perspectiva pós-estruturalista, que as relações de poder não se dão somente pela dominação de classe, ainda que este marcador seja indispensável para compreender as relações de poder que se estabelecem a partir do gênero, da raça, da etnia ou da normatização das sexualidades. O discurso aparece com papel preponderante construindo narrativas, scripts de gênero (FELIPE, 2019), que são naturalizados evidenciando o processo de construção do conhecimento e de si.

[...] Os scripts podem ser entendidos como composições, tramas sutis e ao mesmo tempo complexas, quase sempre negociáveis que integram, embasam e constituem as identidades de gênero e as identidades sexuais. Estas, por sua vez, devem ser aqui entendidas como não fixas, não permanentes, mas fluidas, dinâmicas, contraditórias. Além disso, é sempre importante lembrar que os conceitos sempre escorregam, são provisórios e não dão conta da complexidade dos sujeitos. (FELIPE, 2019, p.242)

Como a escola tem um papel importante nessa construção de subjetividades, os estudos apontados mostram a importância de repensar práticas pedagógicas e mesmo crenças culturais a respeito dos papéis sociais de gênero que são atribuídos a pessoas que para serem normatizados precisam de controle, coerção e mecanismos muito sutis de violências.

A partir das conversas, identificamos como os mecanismos de coerção atuam sobre os sujeitos que, mesmo distantes de seus alcoses, perpetuam suas leis, ainda que estas leis não façam parte nem das regras escolares, nem de qualquer outra lei vigente no país, e sim uma regra de conduta estabelecida e imposta dentro das comunidades por agentes que dominam essas áreas, como podemos perceber pelo diálogo a seguir, ocorrido durante a pesquisa:

Eles iniciaram, em princípio, uma conversa entre si, sobre o fato de dois estudantes terem discriminado um terceiro porque ele estava fumando com um outro estudante que é gay assumido.

- Uma vez um amigo daqui da sala tava fumando com o Cleiton, aí eles (os dois estudantes heterossexuais) queriam jogar ele pela janela. Carol,18.

O estudante que estava fumando com um colega gay assumido recebeu uma represália por estar em companhia dessa pessoa. A justificativa dos dois estudantes que tentaram uma agressão foi a de que eles estavam obedecendo a uma lei da favela em que homens heterossexuais não poderiam fumar ou andar com gays, podendo, segundo eles, até serem mortos por isso. Diante disso, eles argumentaram que estavam tentando “proteger” esse colega que não seguia “a lei”

- A gente falou isso pra ele, não é porque a gente seja homofóbico. Não é a nossa lei, é a lei da favela. Na favela homem que fuma com homem vai de ralo. Homem que fuma com gay. Quem fala isso é “os cria” ... Esse cara com quem ele tava fumando, eu sou amigo do cara... Gabriel

- Mas de onde vocês acham que veio essa “lei”. Qual a justificativa? Perguntei.

- Tipo assim, nem sei se posso falar isso aqui, se você é homem e fica com outro homem, então é vacilação, você beija outro homem, faz oral em outro homem, aí você vai lá e vai fumar o mesmo cigarro que o cara... (Gabriel)

_ Mas as mulheres saem com outros homens também, então não pode fumar o mesmo cigarro que as mulheres? Perguntei. Não obtive resposta...

Percebemos aí a recorrente afirmação sobre não ser homofóbico ou preconceituoso, seguida de falas preconceituosas e homofóbicas. Moradores das periferias do Rio de Janeiro sabem que, realmente, “a lei” dentro das comunidades não corresponde ao que prevê a legislação do país. Pela fala, eles reproduzem esses códigos morais e éticos em outros espaços como a escola, então se no local onde moram, uma prática é proibida, eles levarão essa prática para outros espaços.

Fairclough (2010) fala sobre como os sujeitos são posicionados socialmente e ideologicamente, o que reflete na sua gramática que nunca é neutra, localiza esses sujeitos, enquanto dá a ilusão de liberdade. Também insiste sobre a possibilidade criativa desses sujeitos em se reposicionarem, remodelarem e reestruturarem essas práticas, e sobre as tecnologias do discurso, a partir da qual intervenções calculadas seriam capazes de engendrar mudanças sociais.

A seguir, seguem as informações sobre as dissertações destacadas acerca do eixo *Juventudes, Gênero e Sexualidades*:

Quadro 5: Dissertações acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades

Nº	Título/Tema	Objetivo	Metodologia
01	Travestilidade e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar Inserção de jovens na escola que desde muito cedo se identificam travestis.	Compreender a partir de mudanças já pontuadas (hoje corpos mais plásticos, naturais, forjados a partir de tecnologias menos invasivas, bem como, a possibilidade de transitarem entre estar vestido de mulher ou não, prática somente possível nas gerações atuais), como é a trajetória escolar e social de um sujeito que se intitula travesti nos dias de hoje	O recurso metodológico apontado seguirá a luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu que busca identificar o habitus primário, o capital cultura, social e econômico que asseguram nesse sujeito sua longevidade escolar. O estudo da trajetória foi realizado através da análise dos relatos desse agente e permitiu identificar as práticas, estratégias e expectativas que marcaram a sua trajetória escolar.
02	Fala garot@! Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes juvenis que ecoam e transgridem	A pesquisa centrou sua investigação nas representações sociais d@s jovens	Pesquisa empírica e bibliográfica de cunho qualitativo, abordagem construcionista, com o

	O trabalho descreve as investigações acerca das vivências, representações e experiências da juventude, entendida como ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero, além de pensar a questão da diversidade sexual	sobre diversidade sexual na família e na escola e de que forma essas narrativas reportam violências, silenciamentos, transgressões e encontros em cumplicidades. Busca-se compreender a atuação social da família e da escola na dinâmica de formação de subjetividades, produção e/ou ausência de práticas/ideário que colaboram com violências.	uso de entrevistas semiestruturadas com jovens estudantes do ensino médio em Jequié.
03	Educação em sexualidade: perspectivas na vida de adolescentes e jovens? Educação sexual em escolas públicas	Analisar as percepções dos estudantes e dos professores de um centro educacional de ensino médio do Distrito Federal ante as estratégias de educação em sexualidade.	Estudo de caso, tendo a observação, a entrevista estruturada e o grupo focal como técnica de investigação tendo como instrumento de investigação questionários.
04	Aprendendo a ser mulher no ensino médio: um estudo de caso sobre relações de gênero em uma escola do sul de Minas Gerais. Relações de gênero na escola.	Analisar de que modo uma escola do interior de Minas Gerais participa da construção dos papéis sociais de gênero de suas estudantes, focando como é ser uma jovem adolescente na escola e questionando quais as relações baseadas em diferenças de gênero que se estabelecem entre as/os estudantes e entre eles/as e os outros atores do ambiente escolar.	Estudo de caso, observação participante, a análise de documentos, as entrevistas e o grupo focal em uma instituição escolar pública de ensino médio em uma pequena cidade do sul de Minas Gerais.

05	Coreografias juvenis: gêneros e sexualidades na cena escolar Produção de sentidos sobre gênero e sexualidade por jovens a partir da dança	Compreender os sentidos e significados dados por alunos e alunas às relações de gênero e sexualidade que atravessam a prática de dança na escola. Com o intuito de dar centralidade à experiência de adolescentes, possibilitando assim a emergência de suas reflexões e a produção de sentido,	Cartografia como estratégia de acompanhamento dos acontecimentos, experiências e transformações do Campo
06	Juventudes e masculinidades: Conversando sobre gênero com estudantes em uma escola pública no município de Feira de Santana-Ba O tema aborda gêneros, juventudes e masculinidades	Investigar produção de masculinidades entre os jovens, homens e mulheres, no cotidiano escolar, atravessados pelas suas singularidades, sociabilidades e processos de socialização, tendo como objetivo analisar as produções de masculinidades entre jovens homens e jovens mulheres, na faixa etária de 15 a 23 anos, em uma escola da rede pública estadual em Feira de Santana, Bahia.	Pesquisa com abordagem qualitativa em que, através do diálogo com os/as jovens, buscou-se compreender como estes jovens construíram as concepções e vivências sobre masculinidades. Usaram-se estratégias de produção e registro de dados (conversas informais, uso do diário de campo, grupos de discussão e entrevistas) e aplicação de questionários aos estudantes.
07	“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa...” Corporalidades escolarizadas desviantes e desobedientes de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade etc no espaço-tempo recreio de uma escola pública e central da cidade de Porto Alegre	Perceber táticas de existência e resistência de corporalidades escolarizadas desviantes e desobedientes de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade etc no espaço-tempo recreio de uma escola pública e central da cidade de Porto Alegre - RS.	Etnografia e observação participante. / etnografia decolonial; etnografia e ficção/ formulo, a partir da concepção de Escrivências, cinco contos ficcionais que englobam a complexidade e diversidade do espaço escolar em relação a existência e resistência de algumas corporalidades.

Fonte: O Autor, 2022

Quadro 6: Dissertações acerca do eixo Juventudes, Gênero e Sexualidades

Nº	Sujeitos da pesquisa	Referenciais Teóricos	Resultado da pesquisa
01	Sujeitos que se intitulam travestis	Teoria sociológica de Pierre Bourdieu	Não apontado no resumo
02	Jovens estudantes do ensino médio	Estudos Culturais, Pós- Estruturalistas, Estudos feministas e Queer, a saber: Beatriz Preciado (2011), Guacira Lopes Louro (1994, 1997, 2001, 2004, 2013a e 2013b), Judith Butler (2002, 2008, 2013, 2013a), Michel Foucault (1982, 1987, 1988, 200, 2004, 2011 e 2012), Pierre Bourdieu (1975, 1989, 2003 e 2012), Teresa De Lauretis (2006), Richard Miskolci (2005) entre outr@s.	Os resultados demonstram a necessidade do debate sobre gênero e sexualidades, de modo que tod@s @s envolvid@s na escola e na família, em parceria de trabalho com outras instâncias sociais, possam contribuir para espaços privilegiados para o questionamento e desestabilização da hegemonia compulsória do modelo heteronormativo.
03	Estudantes e Professores	Não foram apontados no resumo.	Apoio inconstante da direção; professores preferem não se envolver com uma temática “polêmica; faltam apoios internos; estudantes, maiores interessados; não houve aumento das práticas sexuais em virtude da inclusão dos temas de educação em sexualidade na escola; a maioria dos alunos considera importante o acesso do preservativo na escola; redução da gravidez na escola; ampliação do diálogo entre pais e filhos sobre sexualidade; aumento da relação da escola com o serviço de saúde e redução de discriminação relacionada aos temas da sexualidade na escola.
04	11 alunas do 2º e 3º ano do ensino médio	Miriam Abramovay (2005), Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007). (juventude)	Há a confirmação no caso pesquisado de tendências que já foram observadas em outras pesquisas acerca do papel da

		Michel Foucault (1997, 1999, 2009), Guacira Lopes Louro (1998, 1999, 2010) e Joan Scott (1995) (gênero, sexualidade e poder)	escola como instituição que conforma de modo tradicional os papéis sociais de gênero, ao mesmo tempo em que ela se dedica pouco a problematizar as relações de gênero e o machismo em seu currículo formal.
05	Alunos e alunas de uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte,	“Perspectiva pós-estruturalista”	Não anunciado
06	Jovens estudantes	Não anunciados	A análise dos dados obtidos evidenciou diferentes experiências de masculinidades, sexualidade e relações de gênero, sinalizou tensões existentes entre as configurações identitárias construídas e assumidas pelos/pelas jovens e as expectativas sobre estes projetadas pela família, religião e sociedade, de padrões do que venha a ser homem e ser mulher. Os resultados obtidos mostraram que família e religião constitui o espaço de afeto e de acolhimento para o jovem, mas também de regulação e disciplinamento. Este estudo também provocou reflexões acerca de possibilidades de interação entre as experiências juvenis e a escola, objetivando processos educativos pautados no diálogo e no respeito às diferenças.
07	5 jovens	Perspectiva feminista decolonial dos saberes, compilada aqui pela vertente lesbofeminista decolonial de Ochy Curiel, Yuderkys Espinosa e Maria Lugones; e das teorizações sobre espaço escolar pelos conceitos de culturas escolas e culturas juvenis, pedagogias da sexualidade e heteronormatividade e,	Assim, concluo que estes processos ampliaram o acesso e a circulação de outros sujeitos ao ambiente escolarizado, a reconfiguração de novas corporalidades e subjetividades atravessadas por gênero, sexualidade, raça, religiosidade, entre outros. Ou seja, esta gama de complexidades contribui para

		sexualidades e juventudes ciborgues	a construção constante de uma escola cada dia mais diversa, plural e crítica, que trabalhe com o intuito público de uma instituição cidadã e democrática, onde os sujeitos possam construir em coletividade culturas escolares que dialoguem com as culturas juvenis
--	--	-------------------------------------	--

Fonte: O Autor, 2022

Neste recorte, como já apontado por FERREIRA (2002), nem sempre os títulos e resumos são suficientes para entender a produção realizada neste período. Muitas vezes são imprecisos, dificultando situar o trabalho dentro de um determinado escopo. Ainda assim, foi possível localizar algumas produções, os objetivos, os principais referenciais teóricos utilizados, os sujeitos participantes, os tipos de pesquisa e as técnicas mais utilizadas.

Curiosamente, entre as dissertações não localizamos nenhuma produzida no Rio de Janeiro, e me questiono se não há produções que tenham os jovens de escola pública em projetos a respeito de educação sexual em escolas do ensino médio como foco. Atribuo essa “ausência” aos marcadores escolhidos que, à escolha do pesquisador, podem se combinar infinitamente e deixam de fora inúmeros trabalhos.

O trabalho de educação, em qualquer área de conhecimento, não ocorre somente no espaço físico da escola. O número de trabalhos selecionados foi mantido, apesar de entender que certamente há outros trabalhos com educação, mesmo que fora da escola, a fim de possibilitar esta breve análise.

A busca realizada selecionou 7 dissertações, cujos sujeitos são jovens meninos e/ou meninas estudantes do ensino médio. Apenas um dos trabalhos especifica como sujeitos da pesquisa estudantes que se reconhecem como travestis: “Travestilidade e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar”. Os temas apontam para a inserção no ambiente escolar de jovens que, desde muito cedo, se reconhecem como travestis; vivências e representações da juventude acerca do gênero; sobre a educação sexual e as relações de gênero na escola; sobre a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade a partir da dança; sobre gênero, juventudes e masculinidades e corporalidades escolarizadas desviantes e desobedientes de

gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade no espaço-tempo do recreio de uma escola pública e central da cidade de Porto Alegre.

Metodologia, aporte teórico e técnicas de pesquisa algumas vezes aparecem como sinônimos. Assim, os trabalhos apontam como metodologia a pesquisa qualitativa, empírica, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, grupo focal, estudo de caso, análise de documentos, a cartografia, a conversa, diário de campo, etnografia, observação participante e análise de contos a partir de “escrevivências”.

Nos resumos nem sempre são indicados com que conceito ou como os autores vão trabalhar com o aporte teórico, em alguns casos nem mesmo são citados. Os que apareceram: Bourdieu (para pensar o “habitus primário, o capital cultura, social e econômico que asseguram nesse sujeito travestis sua longevidade escolar”); Paul Preciado, Guacira Lopes Louro, Judith Butler (para pensar a teoria queer); Michel Foucault (apontado sempre para pensar a sexualidade); Teresa de Laurentis, Richard Miskolci (sem mencionar exatamente como foram utilizados) Miriam Abramovay, Juarez Dayrell, Juliana Reis (para pensar a juventude); Ochy Curiel, Yuderhys Espinosa, Maria Lugones (apontadas para pensar a partir de uma perspectiva lesbofeminista decolonial). Foram apontadas também teorizações sobre culturas escolares, juvenis, pedagogias das sexualidades e juventudes ciborgues, sem evidenciar, nos resumos, os autores que são trabalhados para estas questões.

Os estudos apontam para a necessidade de mais debates e ações sobre gênero e sexualidades na escola. Atividades que incluam a comunidade escolar e a família. Demonstram que o apoio das direções escolares é inconstante e professores apresentam certa resistência. Por outro lado, apontam interesse dos estudantes sobre o tema e sobre atividades ligadas a esta temática.

As pesquisas concluem que a convivência com sujeitos que rompem as normatividades de gênero é importante para construir uma escola mais diversa, plural e crítica.

Ratificamos essa conclusão em uma das conversas:

Ariel, estudante do segundo grupo, na segunda escola, se identificou como mulher trans, apesar de ainda não ter passado por procedimentos de transformação corporal e ainda apresentar-se com uniforme masculino foi a que mais participou e mais estava inteirada sobre os debates em torno do assunto sobre identidades. Como afirmou OLIVEIRA, 2014, autora da dissertação “Travestilidade e juventudes:

conteúdos submersos no contexto escolar”, a convivência com sujeitos que rompem as normatividades de gênero é fundamental para aguçar a criticidade do grupo e tornar palpável algumas questões que podem ser de difícil compreensão para quem não vive essa realidade.

A estudante informou que na escola não teve problemas, seu nome social foi aceito e respeitado. Entretanto, ao relatar o relacionamento com os colegas de classe, Ariel falou sobre o incômodo de ser tratada pelo gênero de nascimento e não pelo gênero que ela se identifica, principalmente por não ter passado ainda pelo processo de transição, como podemos ver no diálogo:

- Mas a gente não consegue identificar pessoas que não fizeram a transição? Então como tratar pessoas trans que não fizeram a transformação? (Laura, 18)
- Eu não fiz a transformação, mas me identifico como mulher. Eu não refiro a mim no masculino nunca, é chato ficar sempre explicando, mas acho que as pessoas podem perguntar como a pessoa quer ser tratada...que pronome ela quer que usem com ela... (Ariel, 19)

Duas questões ficam evidenciadas entre teses e dissertações, e na pesquisa: os estudantes que performatizam um gênero e uma sexualidades dissidentes não se sentem acolhidos pela escola e apontam para uma instituição, que, de forma geral, ainda atua como uma reprodutora dos papéis de gênero (SANTOS, 2015) No entanto, os sujeitos transgridem, mas também reproduzem os paradigmas de comportamento esperados, provocando o debate a partir da exposição de suas escolhas. (VARGAS, 2015; NASCIMENTO, 2019). Por outro lado, alguns professores e professoras evitam o diálogo, resistem, seja por não se sentirem preparados, seja por preconceito ou por conceber sua identidade profissional como aquele que deve ministrar conteúdos de forma “neutra”. (NEVES, 2015)

2 AS JUVENTUDES E A EDUCAÇÃO EM GÊNERO, DIFERENÇA E SEXUALIDADES

Este capítulo pretende trazer reflexões teóricas a respeito dos conceitos utilizados para dialogar, refletir e escrever sobre as juventudes e suas articulações com as concepções de gênero e de sexualidades. Partimos do princípio, amparados no trabalho de José Machado Pais, Juarez Dayrell, Guacira Lopes Louro, Sandra dos Santos Andrade, Dagmar Esterman Meyer e Judith Butler, de que as identidades não são estáveis, fixas e universais e, assim, é mais coerente pensar em juventudes, no plural. Da mesma forma que pensamos em sexualidades.

No entanto, muitos discursos constroem a ideia de juventude na cultura ocidental: A mídia, os documentos oficiais, músicas, filmes, novelas. Citaremos aqui alguns marcos importantes, porém seguiremos pelo entendimento de juventude como construto da cultura, marcada pelas diversas realidades em que o jovem possa estar inserido. Falaremos sobre a moratória, vivida pelos jovens da periferia e de como a violência os atravessa e se instala na sala de aula; como parte de dessa violência está ligada aos processos de construção das masculinidades.

2.1 Afinal, de que jovens estamos falando?

É difícil não pensar nas estratégias de estímulo ao consumo que ajudam a fundar as nossas percepções acerca de nós mesmos, dos valores que construímos em várias fases da vida, sobretudo na juventude. A indústria e o comércio se organizam para incutir a ideia em seus potenciais consumidores de que a juventude eterna deve ser almejada, e, dessa forma, obter vantagens comerciais na oferta de seus produtos e serviços.

Uma outra construção da ideia de juventude surge a partir dos documentos oficiais que irão considerar o tempo cronológico de vida de cada indivíduo de forma fixa. Essa lógica se justifica pela importância em organizar os processos de

escolarização, entrada no mercado de trabalho, e, também, de assegurar os direitos em relação à segurança, à exploração sexual e à violência doméstica....

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera-se adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990) àqueles entre doze completos e dezoito anos para aplicação referente à legislação. Excepcionalmente, há possibilidade de aplicação do estatuto para as pessoas entre dezoito e vinte e um anos. Pesquisas realizadas pela Fundação Perseu Abramo (MARTINS; VITAGLIANO, 2019) apontam que ainda hoje não há marco legal que defina a faixa etária para a juventude. Porém, a referência adotada pelo governo federal para a formulação das leis que estabelecem as medidas relativas à institucionalidade das políticas de juventude compreende que essa fase da vida se dê entre 18 e 29 anos.

O primeiro documento que inclui a infância e a adolescência como sujeitos de direito é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Crianças, adolescentes e jovens, antes do estabelecimento do ECA, estavam à margem de políticas públicas propostas pelo Estado, sujeitas ao abandono e desprovidas de legislação que as protegesse e promovesse garantias de acesso e ampliação da cidadania. As políticas que olham e reconhecem o jovem como um sujeito de direitos são muito recentes. Só em 2013 foi aprovada o Estatuto da Juventude - Lei n. 12.852 de 2013 (BRASIL, 2013), que amplia as possibilidades de representatividade desse grupo.

Segundo dados do Censo 2010, o último do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na pesquisa “Características da população e dos domicílios: resultados do universo”⁶, os jovens ocupavam um 1/4 do país. Isso significa 51,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos vivendo no Brasil, sendo 84,8 % nas cidades e 15,2% no campo. O Censo 2020/21, até o momento, não foi realizado devido ao corte de verbas e pela política de ocultação de informações por parte do Governo Federal, decisão que acaba impactando políticas públicas em âmbitos federal, estadual e municipal de modo profundo.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua⁷, em 2017, esse número não se alterou significativamente, correspondendo à 48,5 milhões de pessoas, o equivalente a aproximadamente ¼ da população. Ou

⁶https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf

⁷ <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>

seja, o Brasil caminha para uma mudança que, em breve, aumentará no número de idosos, em relação ao número de jovens, impactando, por exemplo, em várias políticas públicas e até nos hábitos de consumo, como aponta Lozzi:

Vale pontuar, porém, que, apesar de ainda ser considerado um país predominantemente jovem (LOZZI, 2019), o Brasil atravessa transformações em sua pirâmide etária, marcadas pelo envelhecimento da população e pelo consequente achatamento da proporção de jovens. (LOZZI, 2020, p. 2)

Outro dado que ainda não foi medido em pesquisa mais recente é o impacto da pandemia de Covid-19 sobre a população brasileira e como ela afetará essa pirâmide etária.

Segundo Pais (1990), os estudos sobre esta categoria oscilam entre considerar que este seja um grupo que possui interesses em comum em uma determinada fase da vida compartilhando uma determinada cultura juvenil, e entre uma tendência que reconhece as diferentes culturas juvenis que irão se estabelecer a partir de um recorte de classe social, econômica, diferentes parcelas de poder, diferentes oportunidades, interesses. A primeira perspectiva relacionada a uma crença de que determinadas práticas, valores, comportamentos são inerentes à essa fase da vida, e a segunda estabelecendo a noção de que a juventude pode ser assimilada de gerações anteriores ou das trajetórias de classe. Pais (1990) desconstrói a ideia de que haja um comportamento inerente a uma determinada fase da vida, a partir de apontamentos feitos por Reuter e Mead:

Foi Reuter, num artigo há algumas décadas produzido, um dos primeiros sociólogos a reconhecerem que a adolescência não se refere a uma fase da vida que tenha de necessariamente emergir, em todas as sociedades, entre a infância e a fase adulta. Antes, contudo, Mead havia reconhecido que a adolescência se reportava a uma fase da vida com limites cronológicos flutuantes, variando a sua duração de cultura para cultura. Os trabalhos de Reuter e Mead vieram a pôr definitivamente em causas as teses então dominantes, que se limitavam a considerar a adolescência um corolário inevitável de maturação biológica e psicológica". (PAIS, 1990, p. 146)

Nesta perspectiva, não podemos entender a juventude a partir somente de fatores biológicos, ainda que sejam inegáveis e responsáveis por características em comum dentro deste grupo, tampouco podemos compreender esta fase somente a partir de marcos legais ou legislações vigentes, menos ainda a partir das demandas de mercado. E sim, entender que este momento na vida é constituído pela experiência

desse grupo em seu meio social, segundo a materialidade de sua existência e mediado por discursos a respeito do que “devem” ser.

A percepção positiva ou negativa da condição juvenil é produto da cultura atravessada por classe social, gênero, etnia, conforme pensa Dayrell (2007, p. 1108). Assim, pensar em juventude periférica implica em considerar as condições materiais vigentes que possibilitam essa construção de juventude. Pessoas jovens que vivem em áreas periféricas aprendem, desde muito cedo, o abismo que as separam de uma juventude de classe média ou alta; entendem desde muito cedo o que é ser não branco numa estrutura social racista e classista. São protagonistas em muitas lutas pelo respeito a seus direitos em zonas da cidade em que “a lei” é determinada por um poder paralelo. Fora dessas zonas, percebem que a justiça não funciona da mesma forma que para pessoas que possuem maior poder aquisitivo e outro tom de pele.

Conciliar escola e trabalho é uma realidade. É um componente importante para pensarmos a juventude e um dos motivos de suas angústias, frente a um mercado no qual postos vem diminuindo e a precarização da mão de obra vêm aumentando, a perda de direitos vêm se tornando uma realidade e a flexibilização do trabalho e o trabalho informal vêm ganhando novos contornos:

O número de empregados sem carteira assinada no setor privado subiu 3,6% em relação ao trimestre anterior, o que representa um aumento de 339 mil pessoas. Já os trabalhadores por conta própria sem CNPJ aumentaram em 4,8% no mesmo período, totalizando 826 mil pessoas a mais. Os trabalhadores domésticos sem carteira, após crescerem 5,2% frente ao trimestre anterior, somam 3,6 milhões de pessoas.⁸ (IBGE, 2021)

Esse quadro contribui para um sentimento de impotência, frustração e desamparo perante o futuro que, outrora, poderia/deveria ser planejado, mas agora ganha instabilidade, como pontuam Leão, Dayrell e Reis (2011):

O futuro se torna passível de perder o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planificável. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle. (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011)

⁸ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30390-desemprego-fica-estavel-em-14-2-no-trimestre-encerrado-em-janeiro>

Pensando nessa realidade brasileira e no recorte de renda e classe social para vivência da juventude, referenciamos-nos no conceito da teoria crítica que tem como característica uma maior ênfase na relação entre estrutura socioeconômica e a experiência da juventude, reconhecendo como alguns grupos enfrentam a negação parcial ou total de viverem a juventude. Na classe média, a estadia na casa dos pais é prolongada, a fim de evitar os enfrentamentos da vida adulta, adiando a formação de seus núcleos familiares e a vinda dos filhos, assim como o ingresso no mercado de trabalho.

Já, na classe popular, essa moratória é vivenciada de forma distinta, como aponta Dayrell (2007):

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. (DAYRELL, 2007, P. 1109)

Para Andrade e Meyer (2011), a escolarização faz parte da moratória possibilitando à juventude experiências que importam na constituição de seu futuro e seu devir. As autoras ponderam que a moratória é vivenciada pelas classes populares de outras formas. Para esse grupo sair da juventude é assumir outras responsabilidades, com experiências bastante específicas para cada gênero. Mesmo quando se casam e procriam, continuam morando na casa da família ou no terreno dos parentes e contando com o apoio financeiro destes. Os destinos para cada gênero parecem ser incontornáveis, ainda que se possa adiá-los, a entrevistada adolescente da pesquisa feita por elas demonstra que não poderá fugir de ter casa, filhos e marido, como se este fosse um destino intransponível e inevitável para ela, e revela como os discursos pedagógicos, psicológicos e midiáticos atravessam a subjetividade dessa jovem. Para as autoras,

A mídia, a pedagogia, a psicologia, a política, a publicidade etc. produzem a juventude como prática social e como artefato (pedagógico/político/social/cultural). Enquanto construto, ela é constantemente (re)construída nessas discursividades que buscam dizer “a verdade” sobre ela. Adquire uma materialidade que é, ao mesmo tempo, produto do poder e que gera poder e divisões sociais ancoradas em marcadores identitários como classe e gênero, por exemplo. A inserção da juventude nessa rede de saberes que dizem sobre ela estabelece, também, outras e novas relações de poder (ANDRADE; MEYER, 2011, p.95)

A intimidade com a violência é outra marca característica nas relações entre jovens em todas as classes sociais, numa cidade como o Rio de Janeiro, mas ela não pode ser vista como uma característica da juventude, e sim, como um reflexo de uma estrutura maior que influencia os seus cotidianos, contaminando as relações interpessoais, a partir de ações de um Estado opressor, ou mesmo um poder paralelo, que também pauta suas ações, a partir da violência.

Esse poder paralelo irá impor pautas racistas, machistas e LGBTQIA +fóbicas que irão circular entre os discursos e práticas juvenis dentro e fora da escola, como veremos a seguir com o resultado da pesquisa. Esse cotidiano de violência, muitas vezes, naturalizado, se reflete nas relações que se estabelecem nos espaços educativos e influenciam em todo o processo de escolarização e de relação do/a/e jovem consigo, com seu corpo e com seus pares.

Atuar em uma sala de aula, em uma escola localizada na periferia da “cidade maravilhosa”, é constatar como a violência física e simbólica está presente neste cotidiano.

Como educador, tenho percebido o quanto a violência é usada para resolver problemas no lugar do diálogo, por exemplo. Nestes anos atuando na escola já presenciei diversas vezes meninas se envolverem em brigas com outras meninas e outros meninos, mas, principalmente e mais recorrentemente, meninos que afirmam sua masculinidade com o uso da violência, seja física ou simbólica. A prática da violência, muitas vezes, faz parte da estratégia para ganhar prestígio no grupo; uma forma de não perder “o respeito” e de impor determinadas normas estabelecidas pelos mais fortes, como pondera Dayrell (2007):

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1111)

Na escola pública, no ensino médio, lidamos com jovens adolescentes entre 15 e 18 anos, em média. Encontramos pessoas de variados credos religiosos ou sem religião; pessoas de classe populares e pessoas de classe média. Nestas salas de

escola pública há maioria de pretos e pardos e nesta fase fica mais latente tanto a afirmação, construção/ desconstrução e reafirmação de uma identidade, o entendimento de si e a descoberta da sexualidade.

Todas essas questões formam um caldeirão cultural e resultam em conflitos internos e externos em que preconceitos e violências diversas são manifestados, com alguma aprovação ou reprovação do grupo e do docente, concordando com Couto, Oswald e Pocahy (2018):

A imposição de normas e convenções culturais é realizada através de práticas de vigilância e incitação que se perpetuam através de discursos conservadores sintonizados com as normas regulatórias de gênero; discursos estes que buscam decifrar o outro através da referência da sexualidade. (COUTO JUNIOR, OSWALD, POCAHY, 2018, p. 8-9)

Percebe-se pelo exposto que dialogar sobre gênero e sexualidades a partir da ótica de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis – IST e gravidez na adolescência é importante, porém, não é suficiente. Quando pensamos em gênero e sexualidades, não temos como não pensar em preconceito, discriminação e violências que atingem, principalmente, as mulheres e as pessoas que não performam uma heterossexualidade ostensiva. Assim, como não podemos dissociar essa questão das práticas sociais, culturais e afetivas.

O que significa dizer que heterossexuais que não compartilham os signos que os situam na heterossexualidade também sofrem segregação. Uma possibilidade, talvez, seja pensar o currículo e as ações pedagógicas inspiradas na teoria queer, como defende Guacira Lopes Louro (2001).

2.2 Pequeno histórico sobre surgimento dos conhecimentos queer

A teoria queer, cuja uma das principais expoentes é Judith Butler, põe em xeque as dicotomias homem-mulher, heterossexual-homossexual, rompendo com binarismos que sustentam muitas das práticas na Educação Brasileira. Adotar esta postura é se colocar contra uma normalização das relações e dos papéis de gênero que se tornaram homogêneos, apesar de contestados a cada dia com mais fervor.

Louro (2001, p. 547) argumenta que a teoria queer ultrapassa questões pontuais das teorizações gays e lésbicas. Conforme a educadora, a teoria se articula a visões do pensamento ocidental contemporâneo que tensionou as noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação”. Esses abalos sobre a estabilidade identitária dos sujeitos assustam ao romper com a lógica moderna do binarismo que funda a posição de um sujeito a partir da oposição a outro.

Numa lógica regulatória ou normalizadora aquele que foge a norma é útil a ela, pois é a partir desse desvio que o objeto que está dentro da norma é valorizado. A pesquisadora e doutora Guacira Lopes Louro recorre a Derrida para apontar para o processo de desconstrução dessa lógica que desordena e desestabiliza esses pares. “A desconstrução indica que cada polo carrega vestígios do outro, e depende desse outro para adquirir sentido” (LOURO, 2001, p.18).

Numa perspectiva queer é importante romper com a lógica binária e questionar por que uma norma foi naturalizada. E, talvez, essa seja uma tentativa nesta pesquisa. “Trata-se de uma outra perspectiva epistemológica que está voltada, como diz Seidman, para a cultura, para ‘as estruturas linguísticas ou discursivas’ e para seus contextos institucionais” (LOURO, 2001, p. 549). Para Silva (2014),

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para a ideia de “tomar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2014, p.92)

O autor cita J. A Austin para pensar a ideia de que uma sentença linguística tem a capacidade de fazer com que alguma coisa aconteça e não somente se atém a descrever algo. Silva usa como exemplo a sentença “o livro está sobre a mesa” que é descritiva. Diferentemente de enunciados como ‘eu vos declaro marido e mulher’ ou ‘declaro inaugurado este monumento’ que tem o poder de fazer com que algo se realize.

A estas últimas sentenças ele chama de sentenças performativas. Ele pondera, no entanto, que algumas sentenças aparentemente descritivas podem ser performativas, na medida em que, ao repeti-las constantemente, elas podem produzir o fato. Quando estamos descrevendo algumas características identitárias estamos também as produzindo.

2.3 A teoria queer e a prática pedagógica

Segundo Miskolci (2012, p.13), a partir da década de 1960, surgem novos sujeitos históricos, cujas vozes não eram audíveis: Os grupos de feministas negras, os grupos LGBT⁹ negros e periféricos, pessoas que não se identificavam com um ativismo branco e de classe média. Essas pessoas pertenciam as classes populares e boa parte à classe média. Entre eles, podemos destacar o movimento pelos direitos civis da população negra do sul dos Estados Unidos, os movimentos feministas que ampliavam suas reivindicações para além das demandas das mulheres brancas e de classe média. O movimento LGBT ampliava suas pautas, para além de sua aceitação por uma sociedade heteronormativa.

Esses grupos começaram a questionar a fixidez das identidades, reconheciam e pleiteavam que as desigualdades e as opressões não se davam somente pelas questões econômicas, pelas lutas de classe, mas também pelas relações que se estabeleciam na vida privada. Os padrões de moralidade foram postos em xeque e se reconhecia que através da sexualidade também se travavam relações de poder.

Na década de 1980, a revolução sexual sofre uma reviravolta com o surgimento do vírus HIV. A discursividade que se construiu em torno da doença a colocava como uma espécie de castigo para aqueles que fugiam aos padrões de comportamento considerados normais: o padrão heterossexual. Essa construção que se fez em torno da doença influencia a forma como as pessoas vivenciam a sua sexualidade até hoje. Para Miskolci:

A AIDS foi um catalizador biopolítico que gerou formas de resistências mais astutas e radicais, materializadas na ACT UP, uma coalizão ligada a questão da Aids para atacar o poder, e no Queer Nation, de onde vem a palavra queer, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha. (MISKOLCI, 2012, p.24)

Literalmente “Queer” é um xingamento, algo que é abjeto, repugnante. O movimento que se apropria desse vocábulo vem justamente questionar o desvio, aquele sujeito que está fora da norma, que está à margem da ‘estabilidade’ das identidades. A apropriação de um vocábulo que desqualifica faz parte de uma estratégia que não aceita mais a tolerância de uma sociedade heteronormativa como

⁹ Sigla utilizada neste momento histórico

forma de aceitação. Abandona-se aqui o próprio desejo de aceitação porque nesta aceitação está contido alguém que não será aceito. Esse é um ato que visa ameaçar a ordem pré-estabelecida.

O advento da Aids (e sobre ela a construção de um discurso que deslocava a doença para uma espécie de câncer gay), ainda que não fosse uma doença exclusiva entre homossexuais, evidencia que a tentativa de inclusão por meio de um simulacro heterossexual não garantia a aceitação. O homossexual passou novamente a ser estigmatizado pela doença.

O movimento queer, de certa forma, denuncia que, mesmo os homossexuais que eram considerados enquadrados, aceitos e performavam uma heterossexualidade aparente, ou uma homossexualidade discreta, mesmo pertencendo a de uma classe média branca e normatizada, poderiam virar objeto de abjeção. Dessa forma, o movimento rejeita a ideia de determinados grupos que lutavam por serem aceitos, e volta-se para as críticas às convenções autoritárias e preconceituosas.

Em uma perspectiva queer, a educação pode evitar, ou pelo menos contribuir, para que todos, quaisquer que sejam as suas decisões sobre as suas relações amorosas e sexuais, não adotem irrefletidamente preconceitos por meio da adesão a modelos comportamentais. (MISKOLCI, 2012, p.43)

Neste sentido é que se faz relevante pensar na queerização dos currículos escolares, no que isso significaria e como poderia se dar. Significaria adotar a diferença como conceito central de trabalho que num ambiente tão plural quanto a escola deve ser valorizada. Significaria superar o binarismo e as oposições deterministas e uma visão biológica da sexualidade. Estigmatizar determinados comportamentos é alimentar, ainda que não intencionalmente, uma cultura de criminalização e hierarquização do valor da vida, de naturalização das desigualdades, da violência e da criminalização da pobreza, do racismo estrutural e das violências de gênero.

2.4 A teoria queer e a valorização da diferença

Pensar o conceito de diferença nas práticas pedagógicas significa mudar o foco sobre a compreensão dos processos pelos quais a escola constrói discursos e sujeitos e, assim, contribuir para as demandas de diferentes grupos culturais, de modo a “encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências” (MISKOLCI, 2012, p.29). Pensar em centralizar a diferença e não a igualdade não significa deixar de pensar no todo, e sim em contemplar aos que fogem a algum padrão de comportamento hegemônico e que, por isso, seja estigmatizado, muitas vezes considerado uma ameaça às normas vigentes, e, em algumas ocasiões, até considerado inimigo, cujo comportamento deve ser combatido e eliminado, segundo uma ótica que pensa a educação como forma de homogeneizar pessoas.

Essa forma estigmatizante de lidar com as diferenças é naturalizada por discursos midiáticos, pedagógicos médicos, religiosos. A tentativa de homogeneizar comportamentos se originam em processos históricos imperialistas e colonialistas que se utilizam da estigmatização da diferença.

Gomes (2010) utiliza o termo diversidade para pensar a diferença. Para ela diversidade refere-se aos “sujeitos sociais, diversos em classe, gênero, orientação sexual, raça, etnia, idade, entre outros” (GOMES, 2010, p.1), a autora considera que não há como a escola se esquivar desse debate, e problematiza a dureza da organização e da estrutura escolar que acaba inviabilizando a construção de novas práticas escolares. É importante estranhar o que é aceito como natural questionando como a diferença é produzida e quem define o diferente. (MEYER; PARAÍSO, 2012)

Alguns autores problematizam o uso do termo “diversidade”, como já colocado, pois entendem que essa terminologia, muitas vezes, é apropriada para apagar determinados temas em vez de contemplá-los, ao passo que o termo diferença surge com pretensão de implantar a ideia de valorização dessa diversidade humana. Assim, em vez de apontar que existe diversidade na escola, hierarquizando e classificando determinados grupos, optamos por centralizar as análises aqui propostas na valorização das diferenças. Dessa forma, por exemplo, a heterossexualidade também é problematizada e encarada como produção de uma cultura centrada na

heteronormatividade. Heteronormatividade é uma expressão que indica uma compreensão de que a heterossexualidade é uma condição normal ou natural da humanidade, considerando as demais expressões da sexualidade como anormais, estranhas ou doentias.

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. “Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas” (LOURO, 2001, p.550).

Queerificar o currículo é transformar a sociedade para uma compreensão da diferença como fator de enriquecimento. Trata-se de não se enquadrar aos valores hegemônicos, e sim de entender como esses valores “engendram as experiências da abjeção, da vergonha e do estigma” (MISKOLCI, p.25, 2012). Neste sentido, entendemos que há um jogo em que sujeitos são colocados em situação de precariedade e vulnerabilidade, especialmente crianças e jovens, expostos a ações regulatórias, normas e tutelas. Nesse sentido, concordo com Couto Junior, Oswald e Pocahy (2018) na seguinte proposição:

É no jogo da produção de diferença no cotidiano onde também são “torcidas” e enfraquecidas as normas e os privilégios de raça, gênero, classe e, nesse sentido, uma revisão ético-estético-política do currículo e das políticas educacionais pode abrir brechas para novos planos de experimentação e produção de subjetividades que tem paixão pelo devir e não temem o caos e aquilo que é estranho. (COUTO JUNIOR, POCAHY, 2018, p.12-13)

2.4.1 Diferença e identidade

Ao deslocar a ideia de que a identidade faz parte de um sistema de representações para a ideia de que as identidades são produzidas pelos sistemas, precisamos nos perguntar em que medida é possível operar fora dessas

representações produzidas pela mídia, telenovelas, filmes: A mãe amorosa, o jovem empreendedor, a família tradicional, o homem contemporâneo, a mulher guerreira, o fracassado, o professor missionário, o brasileiro que não desiste nunca...

Em *Identidade e diferença*, Kathryn Woodward pondera sobre como o fenômeno de globalização produz identidades caricaturadas promovendo uma homogeneidade cultural global distante da comunidade, favorecendo a produção de grupos de consumidores globais “encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si” (WOODWARD, p. 21, 2014). Ao mesmo tempo que esse movimento também leva a uma resistência que fortalece e reafirma identidades nacionais e locais e até produzem o surgimento de ‘novas posições de identidade’.

Woodward (2014) afirma que os movimentos migratórios contribuíram para desestabilizar identidades dos que migraram, mas também desestabilizaram as identidades dos locais para onde foram e aponta:

Na Europa pós-colonial e nos Estados Unidos, tanto os povos que foram colonizados quanto aqueles que os colonizaram têm respondido à diversidade do multiculturalismo por meio de uma busca renovada de certezas étnicas. Seja por meio de movimentos religiosos, seja por meio do exclusivismo cultural, alguns grupos étnicos têm reagido à sua marginalização no interior das sociedades ‘hospedeiras’ pelo apelo a uma enérgica reafirmação de suas identidades de origem. (SILVA, p. 23, 2014)

É importante perceber que num mundo pós-colonial, a luta e a contestação das identidades concentram-se na construção cultural dessas identidades, o que reforça o argumento sobre uma crise de identidade no mundo contemporâneo. (SILVA, 2014, p.25 e 26). Para Hall, a identidade cultural reflete a busca de uma comunidade por sua ‘verdade’ sobre seu passado, sua unicidade, ao mesmo tempo que reconhece que essa reivindicação implica em reconstrução, assim o passado vai sofrendo uma constante transformação. (SILVA, 2014, p. 28).

Hall (2014) corrobora, inspirado em Derrida, sobre a percepção de uma não fixidez, não binaridade que reforce dicotomias como ‘nós e eles’, afirmando que aqueles que reivindicam uma identidade não se limitam a ela, sendo capazes “de reconstruir e transformar identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum” (WOODWARD, 2014, p. 29). As diferenças são estabelecidas por sistemas classificatórios. “A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições”. (WOODWARD, 2014, p. 42).

Tomaz Tadeu Silva enfatiza o protagonismo da linguagem nos processos de produção da diferença e da identidade, situando esses conceitos como complementares e dependentes um do outro. Chama a atenção para dinâmicas diferentes quando se refere a construções de identidades de gênero, por exemplo, em que explicações biológicas são, recorrentemente, acessadas para justificar a os papéis sociais de gênero.

Ao passo que para afirmar as identidades nacionais, é mais comum recorrer a ‘essencialismos culturais’ para criar o sentimento de pertencimento. Laços imaginários, mitos fundados, assim, hinos, bandeiras e brasões reforçam o sentimento identitário de pertencimento. (SILVA, 2014, p. 85).

Silva considera que todos os essencialismo são culturais, ainda que partam de bases biológicas para se estabelecer, pois “as intepretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*” (SILVA, 2014, p. 86)

Não há como pensar identidade sem pensar em diferença e estas precisam de um sistema de representação, sistema este rejeitados pela filosofia da diferença no pós-estruturalismo. “Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que dão suporte e sustentação” (2014, p. 91)

2.4.2 Considerações sobre educação, identidade, diferença e movimento queer

Até aqui abordamos, em linhas gerais, os processos de produção da identidade e diferença para pensar em como a teoria queer pode auxiliar na construção de políticas e pedagogias que norteiem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas, e para auxiliar a análise dos discursos aqui proposta como metodologia de pesquisa.

A teoria queer se alimenta no desconstrucionismo de Jackes Derrida e reconhece a não fixidez das identidades, ainda que estas identidades venham a ser requeridas como parte do processo de resgate da identidade cultural, principalmente entre grupos violentados por uma migração forçada e cujos descendentes foram submetidos a violência da escravidão e da aculturação.

Vimos que os processos de produção da identidade estão diretamente relacionados aos processos de produção da diferença e que esta diferença precisa ser valorizada, não em oposição a uma identidade considerada normal e assim naturalizada quase como uma não identidade. O *Outro* nesse caso não deve ser alguém que precisa ser tolerado, respeitado ou que precise ser apreciado a partir de seu exotismo.

Essa diferença deve ser questionada, ou seja, devemos perguntar por que determinadas identidades são fixadas? Como são produzidas? que mecanismos ou instituições estão envolvidas no processo de produção de identidades culturais. Uma pedagogia da diferença precisa denunciar seu caráter de artificialidade que envolvem relações de poder e não estão ligadas a uma suposta natureza, como aponta Silva “Os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação transgressão e subversão das identidades existentes”. (2014)

A seguir, faremos uma explanação sobre sobre a conversa, metodologia utilizada para acessar os discursos dos jovens que participaram da pesquisa a respeito das suas percepções e entendimentos sobre os estereótipos de gênero e sexualidades.

3 O DESDOBRAMENTO DAS CONVERSAS E SEUS PROCEDIMENTOS

Com o objetivo de analisar a percepção do grupo de estudantes sobre gênero e sexualidades e investigar como a escola contribuiu para a formação de conceitos sobre este tema foram realizadas duas rodas de conversa, em duas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Ambas as escolas se localizam na baixada fluminense onde atuava como docente. Porém, para selecionar o grupo, optamos por selecionar estudantes que não integrassem as minhas turmas diretamente e que estivessem cursando o 3º ano do ensino médio.

A escolha de estudantes com este perfil deu-se pelo contexto social e político em que estamos inseridos: O retorno para a escola, após a pandemia, não encontrou as atividades nela já normalizadas. Uma outra questão que norteou a escolha foi a necessária autorização para menores de idade; conseguir a autorização de pais e mães para que a conversa fosse realizada implicaria num tempo maior – o que não tínhamos-, pois estávamos no final do ano, dependeríamos do trâmite de entrega e devolução e da boa vontade dos jovens em retornarem para, enfim, realizarmos as conversas.

Um outro aspecto a considerar é que ainda vivenciamos um momento em que várias entidades tentam calar o debate e a reflexão sobre este tema na escola. Uma consulta aos pais, nesse contexto sociopolítico, poderia levar a não realização das conversas, dada a possibilidade de conflitos que poderiam surgir entre estes e a direção da escola.

Por outro lado, foi pertinente conversar com jovens que tinham, em média, 18 anos e estavam concluindo o 3º ano do ensino médio, pois eles estavam no final do processo de escolarização e puderam apontar com mais propriedade sobre esta experiência.

Para realizar esta escuta, pensamos em dois procedimentos: trabalhar com a roda de conversa (Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Carlos Skiar 2018) e com alguns postulados de Michael Foucault (1970/1971) e Norman Fairclough (2001) que tratam sobre a teoria crítica do discurso. Como estratégia para estimular a fala, utilizamos imagens como tirinhas, memes e charges que tratassem sobre as questões que gostaríamos de abordar. Antes de iniciar a conversa, o grupo recebeu um

pequeno questionário onde poderiam informar, de forma objetiva, nome, idade, orientação sexual, gênero e uma pergunta sobre a participação ou não de conversa, debate, palestra, aula ou outra atividade que envolvesse o tema desta pesquisa.

Conseguimos organizar dois encontros: Um, no dia 17 de novembro de 2021 e outro, no dia 03 de dezembro. A fim de assegurar o sigilo das instituições e sujeitos que participaram da pesquisa não serão revelados o nome das escolas, tampouco do grupo de estudantes, optando por um pseudônimo para referenciar as falas.

Os grupos tinham sete e dez estudantes, respectivamente, mais àqueles que “não quiseram participar”, mas ficaram na sala. A conversa durou cerca de 1 hora em cada um dos grupos e mesmo depois de terminada a atividade, notei que eles queriam continuar conversando, como se a conversa engatasse, de fato, após desligar o Datashow e o gravador.

3.1 A Conversa como procedimento metodológico

A conversa é parte intrínseca do trabalho de um ou uma docente, ela faz parte do seu cotidiano, e como apontam Alves e Ferraço (2018), fazem parte de indeterminações e imprevistos, não cabendo nelas a submissão de uma fala sobre a fala do Outro; se aproximam de um movimento de alteridade em que um acordo deve ser selado para que ela aconteça, um acordo que estabeleça uma via de mão dupla, de troca.

Alves e Ferraço (2018) citam Larrosa que consegue iluminar um pouco a compreensão sobre o relato realizado na introdução deste trabalho. Larrosa traça uma interessante linha entre a conversa e a amizade, pontuando que não se pode debater ou conversar com qualquer um, mas sim com amigos.

Deleuze (1996, p.35) pondera que a amizade não se estabelece por conta de ideias em comum, mas por uma compreensão da linguagem que seja em comum, ainda que discordante. Deleuze fala sobre pessoas que ele não entende nada sobre o que falam, ainda que as sentenças sejam simples, ao passo que outras, mesmo falando de forma mais abstrata o atingem, porque embora possa não concordar, consegue compreender. Há algo que possam trocar em termos de ideias! Ele usa a

ideia de charme para se explicar: Um gesto, um pudor, um pensamento - mesmo antes que ele seja significativo. Há algo na percepção de alguém que ensina, que revela alguma coisa...

Na ocasião da tentativa de uma conversa que foi inviabilizada por alguns estudantes, incomodados com o tema a ser abordado, eu estava embebido por um dia rico em diálogo, troca, alteridade, expressão e não me dei conta de que ali, naquele segundo momento, naquele grupo, de uma maneira geral, não havia amizade, nem acordo. A “amizade” é imprescindível entre docentes e estudantes para que haja troca de saberes. A amizade depositada sobre o Outro gera confiança e, por isso, aceite ao diálogo.

Na verdade, naquela ocasião, eu era quem estava ‘quebrando a regra’ propondo falar sobre diferença, sobre a diferença que me marcava e a alguns estudantes também. Sobre a diferença a ser desconstruída e valorizada. Eu era esse Outro que foi interditado porque não conversava com a heteronorma porque desestabilizava ‘verdades incontestáveis’ para eles já em minhas primeiras falas. Aprender tem a ver com essa desestabilização.

Concordamos com Skiar (2018) que diz que a conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico: “À medida que educar pode ser compreendido como um modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida, o que farás de melhor com o mundo e como te tornarás responsável por sua vida” (SKIAR, 2018, p. 12)

Quando proponho a conversa em minhas atividades docentes vou com este propósito: Pensar nosso papel no mundo, esse mundo interno e externo. No entanto, é preciso sempre estar atento à amizade para verificar se é possível o diálogo

A experiência também me trouxe aprendizados. Os ‘erros’ ensinam pela dor, por isso, ainda que estejam em menor proporção em nossa trajetória, marcam com muito mais intensidade: Uma falha em uma apresentação de trabalho, uma aula mal planejada, uma abordagem mal sucedida, um desvio que leva ao término de um relacionamento, um comentário infeliz, um texto mal elaborado são situações, dentre tantas, que possuem a capacidade de nos deslocar de nosso eixo, nos desestabilizar a respeito de nossas certezas; nos fazem repensar toda trajetória, desistir ou refazer o caminho. Eu resolvi refazer.

De certa forma, a pesquisa é um acerto de contas com o passado. Talvez, por isso, esteja atuando na escola – lugar que foi de opressão para mim – lugar em que, por diversas vezes, fui silenciado, não consegui dialogar e vivi o grande sentimento de desamor e de falta de amizade. Tive a necessidade de voltar, ainda que a escolha do magistério não tenha sido a primeira opção, “a vida”, ou melhor, minhas escolhas na vida, levaram-me de volta para sala de aula para repensá-la, para refazer e reestabelecer o diálogo, para reaprender a conversar, a ouvir, a entender que processos se deram comigo e que processos continuam se dando na produção de constituições da subjetividade das pessoas.

A importância da conversa está no fato apontado de que se ela acontece, “então alguma coisa muda, algo se desloca em nós, fazendo com que nossas emoções sejam alteradas, ao mesmo tempo em que buscamos afirmar nossas diferenças” (ALVES, FERRAÇO, 2018, p.42). Na conversa está o imprevisível. Nela, “somos levados a colocar sob suspeita nossas opiniões - crenças sem a preocupação imediata de chegar a um consenso” (ALVES, FERRAÇO, 2018, p. 44).

Concordando com Alves e Ferraço (2018), acreditamos que “as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para eles ou sobre eles”. (ALVES; FERRAÇO, 2018, p.52)

Implica em considerar o cotidiano como devir, ou seja, uma permanente condição de “negociação e deslocamento, mesmo quando não nos damos conta disso” (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 56). Os autores pontuam ainda, em consonância com Certeau (1994) e Deleuze (2004), que as conversas não são meros sistemas de representação de fatos ocorridos -vividos e/ou interpretados, são “multiplicidades que não cessam de extravasar as máquinas binárias” (DELEUZE, 2004, p.38), fugindo das dicotomias e nos arrancando de nossas “supostas estabilidades-verdades” (ALVES; FERRAÇO, 2018).

Dessa forma, essa concepção de conversa vai nos dando pistas sobre a importância delas com jovens em uma escola periférica, pois eles possuem “essa potência de colocar sob suspeita nossos clichês-opiniões-verdades, empurrando-nos para os limites de nossas crenças, valores ao nos forçar a pensar com outras referências os acontecimentos vividos nos cotidianos de nossas vidas” (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 58). Escolher a conversa como metodologia é propor uma escuta

de quem vivencia o cotidiano da escola para perceber o que acontece neste *espaçotempo*, o que se passa que não conseguimos ver e ouvir a partir somente dos discursos dos docentes, coordenadores, diretores...

3.2 Sujeitos da pesquisa: O que os estudantes apontam sobre o trabalho com gênero e sexualidades nas escolas

O foco desta investigação gira em torno da percepção de jovens do ensino médio sobre os discursos que envolvem os conceitos de gênero e sexualidades produzidos na/pela escola. Visa identificar que discursos e representações sobre estereótipos de gênero e sexualidades estão presentes nas narrativas produzidas por estudantes em processos de formação.

Quais as alternativas didáticas que promoveram a curiosidade e a reflexão? como as representações de sexualidades e de gênero estão circulando, renovando, recrudescendo, produzindo, desconstruindo, se fixando durante processos de ensino/aprendizagem? Há algum instrumento/estratégia que se destaque? Em quais momentos da formação apareceu esse debate? Apareceu? Quais dinâmicas e representações de sexualidades são provocadas, construídas, discutidas, reforçadas?

Ao analisar um texto (oral ou escrito), é importante considerar os silêncios, as ausências. Logo no início da exposição sobre o que iríamos tratar nas conversas, alguns estudantes decidiram se retirar e outros que ficaram se posicionaram:

- Falar de sexualidade não é falar sobre homem e mulher só, mas as pessoas fingem que não existe... (Laura)
- O que você acha que não existe? perguntei.
- A homossexualidade.
- Será que as pessoas que saíram, saíram por causa disso?
- Sim, certamente.... uma outra estudante respondeu

A possível associação atribuída aos estudantes que não quiseram participar da conversa, sobre quem tem interesse em falar sobre gênero e sexualidades, é pertinente, na medida em que, em nossa cultura, a heterossexualidade não costuma ser problematizada e, por essa ótica, não precisa ser discutida, ela é normalizada.

Essa oposição de termos reforça o binarismo vem marcada por um desequilíbrio de poder em que uma identidade, dentro de uma determinada cultura hegemônica, recebe mais valor do que outra. “A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2014, p. 83).

Essa negativa em conversar, especificamente sobre este tema, aponta para a falta de empatia em relação ao diferente e em relação a quem solicita a conversa. Também revela o estigma que as pessoas que estão fora da norma ainda enfrentam, pois a recusa reforça a preocupação em não ser identificado com alguém que deseja discutir sexualidade, logo, deve possuir algum traço de homossexualidade.

Continuei e expliquei o porquê da atividade, distribui o termo de consentimento. Aproveitei para reforçar que a participação não estava condicionada a um gênero ou orientação sexual específica, mas ao fato de eles serem jovens e estudantes de escola pública.

Entre falas, ainda dispersas, o grupo iniciou uma conversa entre si sobre a “normalidade” ou não de algumas práticas e de alguns comportamentos aceitáveis ou não. Em um determinado momento, um estudante me perguntou “o que eu era”. Entendi que ele se referia a minha orientação sexual. Respondi que era um homem gay, que era homossexual. Achei que ele esperava essa resposta e até que, de certa forma, quisesse me testar ou me provocar. No entanto, ele ficou desconfortável, disse que não esperava ouvir isso. Tive a impressão de que iria dizer algo, mas se calou....

Durante todo o tempo, eles queriam saber a minha opinião. Eu expressava, moderadamente, porque temi influenciá-los a dizer o que eu gostaria de escutar. Ao mesmo tempo, considero que a metodologia – a roda de conversa – me coloca como participante, como um deles mesmo disse:

- *O sr. não disse que era uma roda de conversa? Então o senhor tem que participar da conversa...* Assenti que sim, que iria fazer isso, mas gostaria mais de escutar do que de falar.

Distribui, antes do início da conversa, uma pequena ficha para que sinalizassem algumas informações: Nome, idade, série, identificação em relação gênero, identificação em relação à orientação sexual, pergunta aberta sobre a participação em projeto, aula ou atividade sobre gênero e sexualidade na escola e opinião sobre haver educação sobre gênero e sexualidade na escola. No primeiro

grupo, quatro pessoas se identificaram, no questionário, como pertencentes ao sexo masculino e três pessoas como pertencentes ao sexo feminino. Todas as meninas se identificaram como bissexuais. (dado que não sabia até verificar as fichas). A grande maioria sinalizou ser importante ter atividades relacionadas ao assunto e todos sinalizaram nunca ter participado de qualquer atividade, afirmando que a pesquisa era o primeiro momento em que falavam sobre isso, a partir de uma proposição da escola, pois entre eles conversavam a respeito.

Grande parte da conversa gerou-se em torno da bissexualidade nesse primeiro grupo, porém com foco apenas em uma das meninas que se colocou mais abertamente. Todos os meninos identificaram-se como heterossexuais.

No segundo grupo, na escola 2, apenas um estudante marcou a ficha de inscrição com a orientação bissexual. Uma das estudantes se identificou apenas como sendo do sexo feminino e não como uma mulher transexual, o que ela colocou no grupo, com sua fala. Todos os outros se identificaram como heterossexuais. Esse segundo grupo parecia cansado e desmotivado. Muitos saíram de início e me pareceu que alguns ainda ficaram por constrangimento, impressão que foi mudada ao final do encontro.

Em seguida, informei que nossa conversa seria guiada por textos verbos-visuais, como charges, tirinhas e memes.

A produção de charges e memes se prolifera nas redes virtuais e têm grande inserção entre jovens e adolescentes, consequentemente afetando sua subjetividade e seu modo de ser e estar no mundo. (COUTO JUNIOR; POCAHY; CARVALHO, 2019, p.28)

Estes textos são veiculados, principalmente, em plataformas digitais, além de serem escolarizados e amplamente utilizados em diversas disciplinas. Possuem como característica criticar atitudes e comportamentos do cotidiano usando o humor e os sarcasmo, ora denunciando discursos de ódio, ora estimulando esses discursos. São, por isso, potentes instrumentos nas mãos de docentes, na medida em que ampliam as possibilidades criativas de intervenção e reflexão.

Quando retiramos um texto de sua plataforma de distribuição para escolarizá-lo, ou seja, levá-lo à escola com outras finalidades, finalidades pedagógicas, diferentes daquelas para as quais ele foi criado, perdemos um pouco da sua potência.

Assim, ocorre com qualquer gênero textual: uma poesia, um conto, uma notícia, uma música...

Concordo com Maddalena, Couto Junior e Texeira (2020) quando afirmam que os memes potencializam os processos comunicacionais convidando-nos a um olhar de alteridade sobre as diferentes formas com as quais vemos e compreendemos o mundo.

3.2.1 Para onde as conversas nos levaram?

Dividi os textos verbo-visuais escolhidos em blocos temáticos: Identidades, gênero, orgulho LGBTQIA+, homofobia e religião. A intenção foi provocar as falas nesses campos, mas sem limitação a eles, e sim, a partir deles, estimular a fala espontânea, a fim de pintar um quadro sobre como esse grupo estava lidando com essas questões, e, com a pretensão de tentar entender como seus discursos estavam sendo influenciados e construídos.

Enquanto ainda ligava os equipamentos para dar início a conversa, a questão que colocaram em princípio foi sobre a participação ou não das pessoas naquela atividade. Havia um clima de “acusação”: “fulano” vai participar porque é gay, “beltrano” não irá participar porque é “Bolsonaro”, ou porque era menor de idade e não queria levar a autorização para o pai assinar.

A percepção sobre a necessidade de autorizações, ao trabalhar com menores de idade, estava certa. Além de possíveis conflitos, os jovens também temiam a reação dos responsáveis. As falas também apontam como o discurso de ódio produzido por uma autoridade do país reflete nos comportamentos de jovens dentro da escola.

Michael Foucault, em a ‘Ordem do discurso’, compreende que o discurso não possui a função somente de narrar os fatos, mas de constituir os sujeitos e todo um sistema de crenças e valores. Algumas instâncias políticas tentam silenciar o debate sobre gênero e sexualidades na escola. Essa tentativa é impossível e não depende de decretos, mas revela as disputas de poder em torno de quem pode ou não falar e o que pode/deve ser falado ou silenciado.

Segundo o filósofo francês, o discurso revela as disputas de poder, mas é em si mesmo disputado pelo poder, pois é “produtor de verdades”. Neste sentido, pode-se compreender o porquê ele é alvo de interdições e controle:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos a exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1971/72, p..9)

A partir desta constatação, podemos vislumbrar o processo que levou determinados discursos a serem autorizados ou censurados e ampliar nossa compreensão a respeito da disputa discursiva tão acirrada em vários campos do saber.

Disputa que ganha a arena jurídica com decretos, leis, censura, silenciamentos, orientações, jurisprudências sobre o que pode ou não ser ensinado, por exemplo, na escola; sobre o papel social dos sujeitos educadores, seus limites, o papel da família dentro desta estrutura, sobre a importância e o tratamento que se dará ao que os parâmetros curriculares nacionais nomeiam como tema transversal: a educação sexual nas escolas. Tema que não é “transversal” e sim central na busca pela visibilidade e existência física e simbólica.

Foucault (1970/1971) entende que há três pilares de difusão de discursos que se tornam hegemônicos: Os discursos sobre a sexualidade, que visam controlar o desejo e são reafirmados pela psicologia, pela psiquiatria e por diversas áreas médicas, são também amplamente construídos pelas diversas religiosidades, que regulam formas aceitáveis de viver as sexualidades; o discurso político que normatiza o que é permitido e o que é proibido e autoriza sistemas de coerção que irão coibir ou estimular determinados comportamentos, e os discursos que circulam nos estabelecimentos educacionais.

Partindo do pressuposto de que o discurso não somente é utilizado para reproduzir a realidade, mas é produtor de sujeitos, percebemos em algumas falas como o discurso religioso forma a subjetividade das pessoas, atuando na forma como ela percebe a sua própria sexualidade e a sexualidade do outro, e ao mesmo tempo, como o sujeito é capaz de ressignificar o discurso hegemônico e rejeitar categorias que não cabem para ele:

- Eu sou cristão evangélico, eu apoio a sua decisão, mas não concordo com o que você está fazendo.... (Eduardo, referindo-se à transexualidade assumida pela colega)
- Eu também sou evangélica - acho que não devemos ficar opinando na vida das pessoas.... (Ariel- adolescente transexual))
- *Isso depende muito da pessoa, eu sou cristã, e nunca me afastei das pessoas. Tem diferença entre o pecador e o pecado, nós já nascemos pecadores, o pecado é uma escolha... Ser homo ou transexual é uma escolha.... a religião faz a diferença, de acordo a pessoa. A pessoa decide se quer mudar ou não... eu já vi casos de pessoas gays ou trans porque elas estão em pecado... eu falo com todos, independente. (Laura, 19)*
- *Eu tenho uma amiga bissexual e considero ela como uma irmã... (Lucas, 18)*

Predominam nas falas a ideia da tolerância em relação aos “desvios” do “outro”, a lógica do “eu sou contra o pecado, não contra o pecador”. A ideia de pecado é perversa, ao hierarquizar indivíduos de acordo com suas identidades de gênero e práticas sexuais, com base em crenças que não são compartilhadas por todos e, muitas vezes, fazendo com que essas crenças sejam cultivadas pelos próprios sujeitos que não se encaixam nas heteronormas.

Há uma pressuposição de normalidade e desvio. Essa percepção advém de discursos produzidos por uma parcela de pessoas que utilizam o Cristianismo para fundamentar seus preconceitos.

O Cristianismo, de acordo com Foucault, desenvolveu códigos e interdições morais e universais cada vez mais centrados na “verdade do sexo”. Embora a cultura romana possa ter considerado o desejo como potencialmente nocivo, a cristã o concebia como intrinsecamente mau. (SPARGO, Tamsin, 2017, p. 23)

A fala aponta para a influência do fundamentalismo religioso. Segundo a crença da estudante, a orientação sexual é uma escolha que pode ser revertida. Ela, possivelmente, acredita que essa seja uma opinião dela e não percebe que está usando a interdiscursividade ou citacionalidade. Esse fenômeno linguístico atua na produção das subjetividades do sujeito, mas também permite a sua realocação quanto ao lugar onde insistem em posicioná-lo

Derrida quem cunhou o termo “citacionalidade” que se refere à citação. (SILVA, 2014). Segundo ele, os sujeitos manifestarem uma opinião achando que ela decorre exclusivamente de sua mente, quando na verdade faz parte de uma operação de ‘recorte e colagem’, ou seja, desloca-se de um contexto mais amplo de onde foi

retirada e insere-se num novo contexto disfarçada de opinião. “É essa citação que recoloca em ação o enunciado performativo” (SILVA, 2014, p. 95).

Butler (1999) também cita eficácia dos atos performativos, porém com ênfase ao fato de que podemos interromper o processo de “recorte e colagem”, possibilitando pensar na produção de novas e renovadas identidades, como aponta Silva (2014)

Segundo Judith Butler (1999), a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de interromper o processo de ‘recorte e colagem’, de efetuar uma parada no processo de ‘citacionalidade’ que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades. (SILVA, 2014, p. 95)

Essas verdades constituídas, a partir dessas agências discursivas, vão se pretendendo universais. Foucault para referir-se à essa interrupção no processo de recorte e colagem, usa a expressão ‘vontade de verdade’, terminologia que visa localizar os contradiscursos e que faz parte do jogo de poder: “A vontade de verdade” tenta retomar a palavra proibida (FOUCAULT, 1971/72, p. 15-16).

O Cristianismo, fundado na Idade Média, surge como um construto de normas, leis e regulamentos que explicam a fundação do mundo e fundamenta os arbítrios necessários para obter a salvação, e de certa forma, vencer a finitude dos seres humanos que, seguindo suas normativas, ganharão o “reino dos céus”. Centrado na figura salvacionista de Jesus Cristo, filho de Deus, o Cristianismo aponta para a existência do verbo, ou seja, do *logos*, antes mesmo de se tornar carne, com encarnação de Jesus.

Na filosofia, o *logos* indica o princípio racional que ordena todo o universo. O verbo era o próprio Deus. Essa religião ganhou várias ramificações, a partir do renascimento, com a reforma Luterana e é campo de disputa até os nossos dias. Grupos religiosos de vertentes diversas ressignificam o verbo/ o próprio Deus, que ora se apresenta “à imagem e semelhança do homem”, com características humanas como a ira, a vaidade e a vingança, ora se apresenta como criador do universo, infinitamente bom e justo.

Não interessa nos interessa, dizer se os fundamentos e crenças cristãs são corretos ou não, tampouco intencionamos julgar a fé entre tantas ramificações da

cristandade. Não cabe à ciência refutar a religião, nem a religião explicar os fenômenos científicos.

Cabe-nos apontar como, no campo das sexualidades, o Cristianismo difunde e reforça os papéis sociais de gênero, assim como regula as formas como as pessoas deveriam vivenciar suas sexualidades para estarem aptas a prometida “salvação eterna”.

Não podemos silenciar e ignorar frente as dores daqueles que não se encaixam nas heteronormatividades e que são podados em sua fé religiosa por conta das suas expressões de gênero e orientação sexual. Muitos desses sujeitos, considerados insurgentes dentro do próprio meio religioso, fundaram suas igrejas inclusivas e realizam uma releitura da doutrina.

Como cientista do campo da cultura e das ciências humanas, consideramos que a religião é a relação das pessoas consigo mesmas. Ao procurar o sobre-humano encontram a si mesmas. Criaram a religião para suportar as dores do mundo. Dessa forma, o mundo precisa das religiões, enquanto as causas das dores não forem combatidas e superadas.

O linguista Fairclough (2001), assim como Foucault (1971/1972); Butler (1999); e Silva (2014), reconhece que os discursos produzem subjetividades, defende uma teorização sobre discurso e subjetividade em que “considera os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas”. (FAIRCLOUGH, 2001, p.70)

O linguista britânico insere-se no que chamamos de análise crítica do discurso. As abordagens críticas, segundo ele, diferem das abordagens não-críticas não apenas pela sua descrição das práticas discursivas, mas também, ao mostrar em como o discurso é moldado por relações de poder e por ideologias. Aponta para os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, para as relações sociais e para os sistemas de conhecimento e crença. Nenhum deles aparente para os participantes do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p.31 e 32).

Ao apresentar a charge em que uma mãe aponta para um casal de dois homens e diz: “que horror, dois homens juntos! O que as crianças vão dizer? E a filha responde: que a senhora é homofóbica, mamãe! o grupo pareceu se incomodar.

- Professor, o que o senhor acha que a criança vai pensar vendo isso?
- Que existem casais do mesmo sexo, respondi.

- Professor, a gente já nasce sabendo que isso é errado. Cada um tem sua liberdade, desde que não seja na frente de criança, contra-argumentou um outro estudante.
- Mas aí a criança vai ver e vai achar que é normal e vai querer isso... sustentou um outro.

Eu apontei para a possibilidade de eles terem um filho ou filha e este/a ser homossexual ou uma pessoa trans. Um dos estudantes que “não quis participar”, mas permaneceu na sala, disse que agiria como qualquer pai agiria:

- Eu daria um corretivo nele...

O início do diálogo já indica uma ideologia. Ideologia, entendida, como poder de influência sobre os sujeitos, mas não como determinante de seus posicionamentos:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras.” (FAIRCLOUGH 2001, p. 121)

“Professor, o que o senhor acha que a criança vai pensar vendo isso?”. A pergunta sugere uma pressuposição: Crianças ao verem casais homoafetivos podem pensar que essa forma de relacionamento é normal. Esse é o subtexto da pergunta, o não dito, o que está implícito. Novamente, a crença de que haja uma prática afetivo sexual normal e uma prática desviante aponta para um posicionamento cristão que prega que o homem nasceu para mulher e a mulher para homem, e que a finalidade do sexo é a procriação.

Nessa lógica, uma criança ver dois homens juntos ensina a ela um comportamento que é considerado antinatural. A minha resposta foi irônica e tenta reposicionar ideologicamente este sujeito. “Existem casais do mesmo sexo”, existem outras formas de relacionamento, além da heterossexual. A charge também trabalha a ironia, ao colocar na fala da criança, o reconhecimento da homofobia da mãe.

As falas que se seguem, confirmam as pressuposições de que esse conhecimento, essa forma de ver o outro e estar no mundo fazem parte de algo da natureza humana e não de uma construção cultural que ensina que determinados modelos devem ser rejeitados. Ensina quando invisibiliza, ensina quando não nomeia, quando normaliza a heterossexualidade como se fosse a única forma de vivenciar a sexualidade:

- Professor, a gente já nasce sabendo que isso é errado. Cada um tem sua liberdade, desde que não seja na frente de criança, contra-argumentou um outro estudante.
- Mas aí a criança vai ver e vai achar que é normal e vai querer isso... sustentou um outro.

Em “História da Sexualidade IV”, Michel Foucault realiza um estudo desde a Antiguidade Clássica até os primeiros séculos do Cristianismo, aqui deparamo-nos com ideias que fundam o Cristianismo desde o século II.

O pedagogo é um livro das prescrições: “um regime” de vida que define o valor dos actos em função de seus fins racionais e das ‘ocasiões’ que permitem efectuá-los legitimamente”. (FOUCAULT, p.61, 2019). Trata-se de uma codificação clássica sobre os mesmo interditos-adultério, deboche, contaminação das crianças, relações entre homens. Segundo a lógica cristã, sustentada ainda hoje, o sexo, ainda que após o casamento, deverá servir à procriação, logo práticas homoeróticas e homoafetivas, assim como o sexo fora do casamento ou sem a finalidade de reprodução são condenadas.

Em seguida, ao ser interpelado sobre um possível filho ou filha homossexual ou transexual, o estudante responde: “- *Eu daria um corretivo nele...*”.

Essa fala remete diretamente a fala de Jair Bolsonaro, atual presidente da república, que já deu várias declarações homofóbicas, entre elas, a de que “porrada” é um jeito de curar um filho gay¹⁰.

Essa fala aponta para produção de subjetividade descrita pelos autores citados e de como funciona o processo de “recorte-colagem”. Essa fala e falas semelhantes constroem um discurso de intolerância que leva a violências diversas contra crianças que ainda nem compreendem, de fato, a sua orientação sexual.

No segundo grupo, também houve defesa sobre não falar com crianças sobre gênero e sexualidades, após visualizarem a charge.

- Precisa ter uma idade para falar sobre isso. Por exemplo, quando fomos conversar com o diretor, ele perguntou quem tinha 18 anos, porque é preciso ter uma maturidade para falar sobre isso, muita gente leva na brincadeira. Não sabe conversar... não sabe entender o próximo... existem pessoas com opinião contrária, mas tem gente que quer estar certo e acabou! (Laura)

¹⁰ <https://www.geledes.org.br/ter-filho-gay-e-falta-de-porrada-diz-bolsonaro/>

Sinalizei que eu solicitei a direção que selecionasse, preferencialmente, os maiores de 18 anos, mas não por não poder falar com menores sobre isso, e sim porque este era o perfil de pessoas que eu buscava para pesquisa.

-Seria melhor falar sobre isso com um professor de biologia, não como se estivesse fazendo algo escondido numa sala fechada. Parece que é isso que acontece...

- Será que as crianças teriam maturidade para falar sobre isso... para falar sobre violência.... seria melhor um psicólogo.... (Laura)

Percebemos nessas falas duas questões: a de que crianças não tem maturidade para falar sobre sexualidade, o que é recorrente e intrigante, tamanho o número de crianças abusadas e de menores que engravidam sem planejamento ou pegam ISTs, ou mesmo se envolvem em relações abusivas. Outra questão é sobre quem poderia falar com elas sobre isso: um psicólogo, um professor de biologia...

Esse pensamento atravessa uma prática na educação que era a de tratar sobre sexualidade sob o prisma das infecções sexualmente transmissíveis e da prevenção à gravidez na adolescência, questões importantes que foram abandonadas, mas ignora os novos estudos sobre gênero e sexualidades, sem levar em conta sua dimensão afetiva, social, cultural.

Uma outra questão preocupante que aparece na fala da estudante é sobre profissionais da educação que estariam fazendo “algo escondido” nas salas de aula. Esta fala reflete um descrédito e desconfiança que vem sendo implementado por vários segmentos na sociedade a respeito da prática docente, sobre a cultura e mesmo sobre a ciência.

Mais uma vez, a estudante transexual se coloca para o grupo, demonstrando o quão importante e enriquecedor é a diversidade:

- Se temas como esse fossem abordados mais cedo, isso ajudaria a naturalizar e diminuir os casos de depressão, bullying.... (Ariel)

- Só para complementar, seria importante para falar sobre o próprio corpo e também para prevenir abusos e violências (Ariel)

Ariel propõe verificar o que há de problemático no discurso que tenta legitimar uma forma de trabalho que não atue sobre as crianças, desvelando configurações de poder, como já proposto por Foucault, mas colocando ênfase no que demanda esforço

de mudança, apontando como esses discursos estão sempre em disputa construindo e constituindo identidades.

Há, contemporaneamente, uma disputa sobre os valores de verdade entre o fundamentalismo religioso e o discurso científico, que ocorre não somente no Brasil, mas em vários lugares do mundo: Grandes cientistas, em vários territórios, esmeraram-se em prol do desenvolvimento de uma vacina que é apontada como a principal forma de combater e conter o Sars Covid – 19, responsável pela pandemia. Porém, na contramão da ciência, emergem movimentos antivacina, adotados por autoridades dentro e fora do país, propondo tratamentos alternativos e preventivos, negados pela comunidade científica, ocasionando, aqui no Brasil, um número de mortes muito maior do que a média mundial.

Ao pensar na construção social da Covid-19, podemos associar a algo semelhante ao ocorrido com o surgimento da AIDS, que foi considerada um 'câncer gay'. Os opositores da vacina justificam-se associando o vírus da Covid 19 a uma doença chinesa, o que vem provocando o aumento da xenofobia em todo o país. Segundo eles, a disseminação da doença faz parte de um plano comunista para sobrepor a economia chinesa às demais economias capitalistas no mundo, uma espécie de guerra biológica, arquitetada pelos chineses.

Concordamos com Fairclough (2001) quando afirma que discursos são utilizados para constituir determinadas realidades e relações sociais e não somente descrevê-las, como ocorre com o movimento antivacina:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a 'doença mental', a 'cidadania' ou o 'Letramento') de diferentes modos se posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22)

Como Fairclough (2001), insiste, o discurso tem o poder de constituir subjetividades, mas também os sujeitos são capazes de reagir a essas construções: “[...] Os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas”. (FAIRCLOUGH 2001, p. 70)

Outro aspecto tratado refere-se a abordagem sobre a produção e distribuição dos textos, já vista em Foucault, em que ambos concordam: Trata de como os textos

são produzidos e distribuídos a partir de uma tecnologização do discurso, o que contribui para o controle de acesso e produção, ou seja, de poder que estes textos imprimem. Quanto a tecnologização do discurso, ele compreende tratar-se de uma “intervenção calculada para alterar práticas discursivas como parte da engenharia das mudanças sociais” (FAIRCLOUGH, [1995] 2010, p. 3)

Um ponto focal na teoria de Fairclough é identificar como tais construções mantêm os *status quo* ou se propõe a uma mudança da realidade. Ele traz como um dos pilares de análise a intertextualidade que se articula com textos passados e a interdiscursividade que abarca todas as conversações que migram de um texto ao outro e nem sempre estão manifestas na superfície textual. Chama a atenção para a importância da linguagem para além do conteúdo social e considera qualquer evento discursivo como texto e como prática social.

Uma das argumentações mais frequentes entre pessoas que defendem a preservação da inocência das crianças quando se trata de exposição à manifestação de afeto homoafetivo é a de que casais homossexuais influenciariam a forma como estas crianças vivenciarão a orientação sexual e a identidade de gênero, por isso, segundo eles, esses casais não deveriam manifestar seu afeto em público.

Esse argumento é um sofisma, pois, a cultura hegemônica privilegia a heteronorma, ou seja, a norma que prevê como normal e desejável o comportamento heterossexual e o desempenho dos papéis sociais desenhados para cada gênero, considerando gênero uma característica binária em que só cabem o masculino e o feminino.

O linguista Fairclough (2001) postula que devemos observar a ideologia e a hegemonia para compreender a construção de determinadas realidades, porém ressalta a suas instabilidades:

Hegemonia é o poder da sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável” (FAIRCLOUGH, 2001, p.122)

Um ponto nevrálgico no debate público a respeito da educação sexual para crianças recai sobre a ideia de que crianças são desprovidas de sexualidade, por isso, esse assunto não deve ser abordado. No entanto, alguns estudos apontam para outras perspectivas:

(...) a criança tem sexualidade desde que nasce. Essa sexualidade é diferente da sexualidade adulta. A criança se expressa sexualmente com seu corpo: sente prazer, desprazer, pergunta sobre suas teorias e dúvidas, toca seu corpo e o de outrem, busca responder às suas questões. Assim, vai construindo as identidades de gênero: aprendendo e interagindo com as pedagogias de gênero e sexualidade num ambiente em que está constantemente se relacionando, não como sujeito passivo, mas ativo na construção da sua subjetividade. (XAVIER FILHA, 2017)

Miskolci (2018) aponta para as tensões entre Estado e Igreja e salienta a importância em não tornar o debate simplista, em relação à produção desses discursos, distinguindo àqueles que reagem com pânico em relação ao que entendem por “ideologia de gênero”, e aqueles que produzem esse pânico.

O autor lembra que a expressão “ideologia de gênero” surgiu no meio católico e que “empreendedores morais de ocasião” instauraram o pânico moral aqui no país, após o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo pelo Superior Tribunal Eleitoral.

Esse fato, motivou a campanha encabeçada pelo, então, deputado Jair Bolsonaro contra o material que seria distribuído nas escolas para enfrentar a discriminação e a violência contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. Apelidando o material de “kit gay”.

Assim “Construía-se, segundo Fernando F. Balieiro (2018), a imagem da criança sob ameaça, estratégia bem-sucedida para atrair a atenção da mídia, conseguir o veto de Dilma Rousseff à distribuição do material e, sobretudo, forjar um movimento contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos no congresso.” (MISKOLCI, p.5, 2018)

Apesar de a intenção ser conversar sobre aspectos mais gerais a respeito das concepções de gênero e sexualidades, elaboradas pelo grupo de estudantes, notamos um maior interesse por parte do grupo em discutir apenas algumas das questões propostas, a partir das imagens. A infância e a homossexualidade foi uma discussão bastante acionada; e a religião como produtora da homotransfobia, quando essa for utilizada para sustentar discursos que estigmatizam pessoas e reforçam repercutiram bastante. Concordamos, novamente com Miskolci (2018), quando ele afirma que é importante não estabelecer uma visão simplista frente às posturas de intolerância, ainda que seja identificado nessa postura, o acesso a normatividades estabelecidas por um código moral religioso.

O olhar cuidadoso sobre os embates recentes também permite recusar a visão simplista de uma batalha entre conservadores e progressistas, direita e esquerda ou ainda entre religiosos e laicos. Pedro Paulo Gomes Pereira (2018) mostra que há divergências internas às religiões, e adeptos de algumas delas estão engajados em lutas por reconhecimento que envolvem o avanço dos direitos sexuais. (MISKOLCI, p. 3)

Um tema que não apareceu nas imagens e foi bastante acessado, principalmente no primeiro grupo, foi a bissexualidade. O grupo pautou o tema devido a questões que estavam acontecendo na turma. Mesmo antes do “início” da conversa, começaram uma discussão. Um deles afirmou que a colega deseja ser o que não é. Um dos estudantes, o Gabriel, insiste e persiste durante todo o encontro com a tese de que a colega segue uma “modinha”. Segundo ele, para ser “bi”, deveria se nascer assim. Mas como a colega relatou ter, em algum momento, um comportamento que remetia a heterossexualidade ele não aceitava essa identidade.

- Se ela nascesse... O que é mulher que gosta de mulher? É sapatão, né! Mas ela tá inventando que agora é bi. Tu não é bi nada, Daniela!
- Então, Gabriel, a bissexualidade existe e às vezes as pessoas descobrem em diferentes momentos ao longo da vida, intervi.
- Mas ela falou que pegou mulher por pegar e não achou graça e agora tá dizendo que é bi...
- Professor, eu só falei que peguei porque tava com vontade de pegar, disse Daniela.
- Vamos lá, o senhor é assim, aí do nada, o senhor pega mulher.... se dirigiu a mim, o Gabriel. Com todo respeito, tem a homossexualidade, a bissexualidade, mas tem a safadeza nisso tudo...
- O que é “a safadeza” para você? perguntei.
- Tem gente que faz só porque viu outro fazendo...

Gabriel insiste na tese de que existe uma ‘modinha’ e que as pessoas são influenciadas por ela. Essa palavra é insistentemente usada por ele em vários momentos, a fim de negar a orientação sexual que a colega afirma insistentemente ser legítima. A tese de que há um “aumento da homo-bi-transsexualidade” por conta de um modismo é muito recorrente e se faz presente em diversos discursos. Esse raciocínio trata a diversidade como coisa da modernidade: o assunto é muito abordado na mídia, há uma visibilidade maior em vários meios de comunicação, há uma maior assunção entre personalidades famosas, além do advento da internet que possibilitou e ampliou esse movimento, o debate e a visibilidade.

Fairclough (2001) informa que as escolhas gramaticais se dão de acordo com o contexto de produção dos enunciados e nunca são, em si mesmas, neutras, no sentido de que estejam dispostas apenas para descrever uma determinada realidade.

A escolha de um vocábulo ou da organização de uma frase é em sim influenciada por valores, ideologia e política. Para ele, “a ideologia funciona pela constituição ('interpelação') das pessoas em sujeitos sociais e sua fixação em 'posições' de sujeito, enquanto ao mesmo tempo lhe dá a ilusão de serem agentes livres” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 52).

Entendemos que Gabriel, como muitos outros estudantes, durante o processo de escolarização não entraram em contato com assunto, de modo a desenvolver uma percepção mais crítica sobre ele. Falta-lhe também o exercício de ouvir e a tendência em usar argumentos falaciosos para vencer a discussão. Não há lógica nesse tipo de argumentação, assim o sujeito tenta desqualificar a pessoa, em vez de apontar o motivo lógico de sua discordância: “Com todo respeito, tem a homossexualidade, a bissexualidade, mas tem a safadeza nisso tudo...” (Gabriel)

A forma como o Gabriel se colocava, quase se impondo ao grupo, gesticulando alto, afirmando o tempo todo que não era homofóbico ou preconceituoso, mas insistindo em dizer que não aceitava determinadas práticas, sinaliza como alguns sujeitos se sentem confortáveis em desqualificar à vivência do outro, o lugar social que ele ocupa.

Nesse grupo havia muitos outros estudantes que se identificaram como bissexuais na ficha de identificação que passei no início da conversa, no entanto, a maioria deles não conseguia se colocar no debate, quase um espelho que reflete a vivência apontada por pessoas bissexuais que reclamam a invisibilização e não aceitação de sua orientação sexual, até mesmo dentro do grupo de pessoas não heterossexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção de uma pesquisa é coletivo, realizado por muitas vozes. Vozes que ora fazem eco em nossas crenças e valores, ora desconstrói crenças cultivadas por muito tempo. É um processo de exposição em que a gente se coloca na linha de frente. Lidar com a autocrítica, com as próprias limitações, com o olhar e crítica do outro sobre o seu trabalho. Lidar com ego, vaidades, incertezas, inseguranças não é fácil, porém faz parte do processo de crescimento e de liberdade: “Você será diferente depois de ter pesquisado, porque será mais livre para escolher quem quer ser” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 12)

Toda experiência é única, o processo que nós, a turma de 2019/2020, enfrentamos foi extraordinário. Era um sonho conseguir entrar no mestrado presencial em uma universidade pública, sonho adiado por muitos anos devido ao trabalho e a dificuldade de encaixar um horário que possibilitasse realizar tal empreendimento. Eis que surge a oportunidade e no meio do caminho, surge a pandemia. Entram em disputa Chronos (senhor do tempo que escraviza, o relógio implacável; e kairós, o tempo imprevisível, o tempo oportuno, o tempo marcado pela significância, o *carpe diem*)

Quem não saiu do eixo? Quem não viu quase desmoronar um sonho? Quem não se sentiu deprimido, teve crises de ansiedade e pânico não entendeu, não processou ou se recusou a ver o que estava acontecendo com o mundo. Nunca mais seremos os mesmos. Achei que fosse desistir, pensei muitas vezes nisso, porém estou aqui escrevendo estas palavras finais e feliz por fazer o melhor que pude.

Após longos debates, conversas, leituras, conselhos, ombros amigos, cheguei ao cerne da questão: Pesquisar os conceitos de gênero e sexualidades que me orientaram na análise dos discursos de jovens estudantes a respeito da construção de estereótipos de gênero e sexualidades e de suas percepções sobre a questão.

O que foi percebido é que os estudantes querem falar sobre gênero e sexualidades e a percepção deles é a de que a escola não fala sobre isso. Entendemos que a escola fala o tempo todo: Fala quando atribui tarefas separadas por gênero, fala quando separa os banheiros pelo mesmo critério, assim como faz com uniformes, filas, jogos... Fala através do corpo de funcionários da escola que lida

com os estudantes e não somente a partir das atividades que ocorrem dentro de sala de aula. Fala quando joga expectativas de comportamento diferentes para meninos e meninas. Fala quando invisibiliza pessoas transexuais, intersexuais ou não binárias.

No entanto, a leitura que podemos fazer sobre a percepção dos grupos sobre o silêncio da escola frente ao debate e reflexão sobre gênero e sexualidades tem a ver com as atividades pedagógicas direcionadas para isso. Esse silenciamento contribui para reforçar os estereótipos de gênero e normalizar relações que reforçam o machismo e a formação de masculinidades pautadas na violência como forma de validação dessa masculinidade.

Outro fator que contribui para reforçar os estereótipos de gênero e sexualidades é o discurso religioso. Entendemos como estereótipos de gênero e sexualidades a percepção binária que classifica homens e mulheres de acordo com sua genitália e compreende como normal apenas as relações estabelecidas pela heterossexualidade. Entendemos como discurso religioso, as normas e leis que regulam algumas práticas religiosas e envolvem o controle do comportamento sexual e da livre expressão de gênero, condenando sujeitos que não atendam ou não se enquadrem às heteronormas comportamentais, muitas vezes, impedindo esses sujeitos de professarem sua fé, contribuindo para práticas sociais discriminatórias.

No discurso das pessoas que participaram da pesquisa, muitas vezes, apareceu a influência da religião para justificar posicionamentos de intolerância ou preconceito. Esse discurso é o mesmo utilizado por forças políticas para se elegerem e se manterem no poder.

Ao deslocar a resolução de problemas sociais para um ser sobrenatural, políticos inescrupulosos se aproveitam da fé alheia para se manter no poder, pois certas crenças, tiram deles a responsabilidades por muito dos males que padecemos.

Entre o planejamento e a ação da proposta da pesquisa, acreditamos que a dinâmica da escola - devido à pandemia - certamente influenciou na forma de participação. Esse assunto, que em tempos muito recentes era de grande interesse entre discentes, pareceu-me agora causar certo incômodo em alguns que resolveram não participar. Depois, fomos informados pelos estudantes que ficaram para a conversa de que os que não ficaram, em muitos casos, apresentavam comportamentos de intolerância. O que podemos atestar é que não estavam dispostos

para o diálogo e que é comum o desejo de participação entre estudantes que, de alguma forma, não se reconheçam ou não desejem performatizar a heteronorma.

Pensamos que entender a dinâmica de trabalho de alguns docentes que falam sobre essa questão, que se colocam, que propõem atividades, ainda que não recebam amplo apoio da comunidade escolar, poderia colaborar para um maior entendimento sobre o assunto, resultando em proposições mais efetivas para contrapor um discurso que desmonte posicionamentos e ações violentas.

A contribuição da pesquisa também está em possibilitar a reflexão, planejamento e proposição de ações pedagógicas sobre estas questões na escola, visando ampliar a compreensão conceitual sobre este universo. Também consideramos que a formação proporcionada impacta na atividade docente e na qualidade do trabalho que será desenvolvido a partir de então.

Assim, concluo que àqueles que mais se colocaram durante as conversas reiteram muitos posicionamentos que reforçam os estereótipos de gênero e sexualidades, como a ideia de vincular o gênero à genitália das pessoas ou considerar que algumas práticas amorosas, afetivas e sexuais se dão por conta de “modinha” ou que ainda devam ser toleradas, apesar de serem consideradas “pecaminosas”.

Um tabu, reforçado por parte do grupo, ainda que não represente a opinião da maioria deles, tem como crença a ideia de que iniciar um trabalho educativo sobre sexualidades e gênero na infância é um erro, argumentando que as crianças não possuem maturidade para o debate e/ou que esse assunto deveria ser tratado pela família. No entanto, a maioria deles informou que gostariam de ter tido a oportunidade de participar de ações que visassem a produção de conhecimento sobre este assunto, alguns defendendo que esse trabalho iniciasse o mais cedo possível.

Esses posicionamentos reforçam a ideia da necessidade de trabalhar tais temas desde a mais tenra idade. Apesar de alguns grupos reacionários e mal-intencionados afirmarem que a escola vem promovendo a chamada “ideologia de gênero” - termo pejorativo para referir as ações pedagógicas de combate aos crimes de ódio ligados a estas questões – o grupo de jovens que responderam à pesquisa afirmando nunca terem participado de nenhuma ação pedagógica direcionada para este assunto, o que, certamente justifica alguns posicionamentos e ratifica o resultado de algumas pesquisas.

Reforçamos que a voz de pessoas preconceituosas parece mais forte, mais alta e até mais potente e pode nos levar a crer ser dominante ou hegemônica a respeito de algumas crenças e posicionamentos discriminatórios. Mas, nos “bastidores”, ou seja, após o “término” da conversa, muitos dos tímidos participantes se aproximaram para se colocar a favor de um trabalho que ajudasse a desconstruir violências diversas, de um trabalho que ajudasse as pessoas a se conhecerem melhor e abrisse espaço para expressão de seus pensamentos. Muitos, ainda que expressassem um posicionamento que reforçava ideias que circulam no senso comum, sem fundamentação científica, apenas baseado em crenças religiosas, mostravam-se curiosos por entender melhor como se dão esses processos de descoberta e vivência de um gênero ou sexualidade fora da norma, ou ainda, mostravam desejo em conversar sobre outras possibilidades de relacionamento entre as pessoas que não reforçassem relações desiguais de poder, abuso ou dominação.

É importante ressaltar como a pluralidade de ideias, a liberdade de pensamento, o fortalecimento da democracia e o respeito à diferença deve ser cultivado. O que não podemos confundir com discurso de intolerância disfarçado de caridade e salvacionismo.

Estamos todos nós construindo e desconstruindo nossos castelos de verdade e inventando formas de ver, viver e dizer quem somos e o que sentimos. A escola deve ser um espaço de troca e de acolhimento.

Foi significativo perceber que ao utilizar o pronome “todes” em minha fala, no início das atividades, ruídos de descontentamento daqueles que decidiram não participar da pesquisa, anunciavam uma censura.

Podemos supor que o descontentamento tenha ocorrido por conta de um ensino sobre a própria língua que massifica regras, sem refletir como elas foram construídas, sem refletir sobre o aspecto criativo e dinâmico próprio da linguagem. Sem refletir sobre os processos colonizadores que nos formaram e ainda nos formam. Ou, sobre como funciona a reprodução de outras falas midiáticas, de discursos institucionais, produzidos pela escola, governo, religião, que atacam a proposição de uma linguagem inclusiva por desconhecerem ou recusarem as nomenclaturas que anunciam uma nova forma de compreender o gênero e as sexualidades.

Uso, de fato, controverso, pois devido a nossa socialização, manter um texto coerente e coeso usando a linguagem inclusiva foi um desafio. Optei por escolhas

gramaticais que não reforçassem as binaridades de gênero, no entanto, muitas vezes vi a força do hábito me trair e sem consciência acabar por usar alguma expressão que contradiz o que penso. Ainda assim, reforçamos a importância em ter atenção ao uso de construções que não reforcem machismos, racismo ou violências de gênero.

Caminhamos muito na educação e possuímos excelentes profissionais e experiências inovadoras, mas ainda precisamos caminhar, no sentido de continuar promovendo a formação continuada, possibilitar a real participação dos profissionais nestes cursos, elaborar projetos políticos pedagógicos que valorizem a laicidade de nosso estado e a liberdade de cátedra dos docentes para que, um dia, possamos ver refletidos nas ações de nossos estudantes as sementes que brotarão em forma de defesa plena da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (organizadoras). **Para pensar à docência na educação infantil**. Porto Alegre. Editora: Evangraf, 2019

AMARO, Ivan; ABREU, Luciana Izis Silva de. Belas, sim! Recatadas e do lar, não! Violências, feminilidades. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n.4, ed. Especial, set./ dez. 2017

ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99. Editora UFPR disciplina, controle, autogoverno, cuidado de si", 2011

BOOTH, Wayne C; COLOMB, Gregory G; JOSEPH M. Pesquisa, pesquisadores e leitores. **A arte da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Vade mecum acadêmico de direito Rideel**. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

BUTLER, Judith, **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 236 p.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**: UNESCO Brasil, 2004.

COLLING. Leandro (org). **Dissidências Sexuais e de Gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

CORAZZA, Sandra; TADEU; Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA. Marisa Vorraber. **O diálogo entre a ciência e o mundo - uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras**. Seminário de Iniciação Científica. 26 de novembro de 2001.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. **Gênero, Sexualidade e Juventude(s). Problematisações sobre heterossexualidade no ambiente escolar**. Dossiê Gênero e Sexualidade. Civitas, Porto Alegre, v.18, n.1, 2018.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Compartilhando experiências sobre o "armário": as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa áhístico-cultural na cibercultura. **Interfaces científicas- educação**. Aracaju. V6. N.1. 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. tradução Heci Regina Candiani. - 1 ed.- São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Socialização Juvenil. Educação & Sociedade* [online].. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 04/04 2021

FAIRCLOUGH, Norman F165 **Discurso e Mudança Social** / Norman Fairclough; Izabel Magalhaes, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. - Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-64.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade* [online]. 2002, v. 23, n. 79, pp. 257-272. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Epub 20 Ago 2002. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em: 14 abr. 2021

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo. Ed. Loyola, 1996. Aula inaugural no collége de France promulgada em 2 de dezembro de 1970. 1971.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edição Graal. 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade IV**: As confissões da carne. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** / organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

GOMES, Nilma Lino. **Ensino Médio**: Práticas pedagógicas que reconhecem e respeitem diversidade. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

GONINI, Fátima Aparecida, **A produção em Sexualidade, Gênero e Educação Sexual na ANPED**: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na pesquisa. **Censo demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. 2011. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 21 agosto. 2021.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 20 de agosto. 2021.

LEÃO, Geraldo, DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade** [online]. 2011, v. 32, n. 117, pp. 1067-1084. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>>. Epub 03 Feb 2012. ISSN 1678-4626. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>>. Acesso em: 19 set 2021.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer. Uma política pós-identitária para Educação, Dossie Gênero e Educação • **Rev. Estud. Fem.** , v.9, n.2, 2001 .

LOURO, Guacira Lopes. **Foucault e os estudos queer**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 135-142.

LOZZI, M. et al. Alinhamento dos programas da Secretaria Nacional de Juventude ao Estatuto da Juventude. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, Número Especial, p. 1-9, fev. 2020. DOI 10.22477/rjpp.v1NE.130.

MADDALENA, T. L.; COUTO JUNIOR, D. R.; TEIXEIRA, M. M. O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1518-1534, 29 dez. 2020.

MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do. **Normatização sexual no pensamento de Michel Foucault**: A instituição escolar enquanto locus de disciplinação dos corpos. Recife: 4º Seminário internacional Desfazendo Gênero, 2019.

MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (Orgs). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

MBEMBE, Achille, Necropolítica. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018, 80 p.

Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma. Os interesses por traz do combate à “ideologia de gênero”. **Caderno Pagu**, Campinas, n53. 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80 p.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019**: Relatório do Grupo Gay da Bahia. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Sociológica**, 1990, v. 25, n. 105-106.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD: microdados. Rio de Janeiro, 2021.

RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga. (Orgs). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan. Estudos com os cotidianos e a roda de conversa: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches. Org. **Conversa como metodologia de pesquisa**: Por que não? Coleção: *Ciência e pesquisa em questão* (v. 1). Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, Cássio. **Um pequeno guia ao pensamento, aos conceitos e à obra de Judith Butler**. Cadernos Pagu (43). Belo Horizonte, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Solange Jobim, ALBUQUERQUE. Elaine Deccache. **A pesquisa em ciências humanas**: Uma leitura Bakhtinaiana, São Paulo, Rev. Estud. Discurso 7 (2). Dez, 2012.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e ateoria queer**: Seguido de ágape and êxtase: orientações pós-seculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

XAVIER FILHA, C. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 14–21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6375>. Acesso em: 24 jul. 2022. Acesso em: 15 nov. 2021.