

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA

GÊNERO E SEXUALIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR:
Olhar de docentes

Mariana-MG

2019

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA

GÊNERO E SEXUALIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR:

Olhar de docentes

Dissertação apresentada à banca examinadora para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Linha de pesquisa: Linha 2 – Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas (DsPEI)

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Torres

Mariana-MG

2019

S243g

Saraiva, Izabella Marina Martinho.

Gênero e sexualidade no cotidiano escolar [manuscrito]: olhar de docentes / Izabella Marina Martinho Saraiva. - 2019.

139f.: il.: graf.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Torres.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

I. Identidade de gênero na educação - Teses. 2. Sexo - Teses. 3. Educação e Estado - Teses. 4. Política educacional - Teses. 5. Ambiente escolar - Teses. I. Torres, Marco Antônio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.017.09



Izabella Marina Martinho Saraiva

Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: olhar de docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 03 de julho de 2019.

Prof. Dr. Marco Antonio Torres (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna (Membro)
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

O “eu” não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos. Em um sentido importante, essa matriz também é a condição para o surgimento do “eu”, mesmo que o “eu” não seja induzido por essas normas em termos causais. [...] Quando o “eu” busca fazer um relato de “si mesmo” já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social (BUTLER, 2017a, p. 18).

O meu surgimento se deu a partir do outro e meu constante vir a ser não se faz sem sua presença, portanto, não é possível relatar sobre mim e sobre toda essa caminhada do mestrado sem agradecer a todos os outros que contribuíram para a minha constituição como um sujeito reflexivo que – embora regulado por um quadro referencial normativo utilizado para (des)humanizar o “rosto” do outro, assumo ser impossível desligar-me dele – busca estar sempre atento a este outro como forma de não ser violento com ele, já que também sou responsável pela formulação de sua subjetividade.

Agradeço à minha família, mas, principalmente, às mulheres da minha família, pela inteligibilidade em contestar e/ou transformar as normas instituídas. À minha mãe, Cordália (em memória), que, embora partida prematura, lutou até o fim pela vida e me ensinou a comemorar todos os dias. Além de minha mãe, também agradeço à minha vó Maria (em memória) e às minhas tias – Lourdinha, Carminha, Luciana, Fatinha, Dorinha – que, pelo histórico de vida sem privilégios sociais, culturais e de gênero, foram muitas vezes (des)classificadas e (des)humanizadas. Contra todas as adversidades conseguiram certa mobilidade social e se constituíram como mulheres à frente do seu tempo. Me criaram valorizando a educação, a independência feminina e desenvolveram, em mim, a empatia para ver humanamente os “rostos” social e culturalmente desumanizados.

Agradeço ao meu vô João (em memória), por me ensinar a ser cordial e respeitosa com todos/as à minha volta, e me mostrar que devemos sempre ver o lado bom da vida, mesmo nos momentos mais difíceis, e, não menos importante, espalhar alegria por onde formos. Aos

meus tios – Gilmar, Fernando, Luiz, Carlos, João –, pelo carinho incondicional. Aos meus primos e às minhas primas – Matheus, Lennon, Enzo, Ana Carolina, Marcela, Samir, João Victor, Gabriela, Júlia, Ana Bárbara –, por configurarem minha irmandade. E à Júlia, em especial, por ser luz e amor de outras vidas.

Agradeço a oportunidade de ter cursado a disciplina Gênero e Educação, na Universidade Federal de Viçosa, que aguçou meu olhar para melhor ver as questões de gênero e sexualidades no cotidiano das escolas. Agradeço aos/às docentes participantes dessa pesquisa, que dispuseram seu tempo e confiaram a mim a exposição de suas narrativas, que configuram parte do que são. Espero ter feito uma leitura não violenta dos dados que construímos juntos, mas, caso não tenha conseguido, peço sinceras desculpas. Vocês, sem dúvida, configuraram o coração desta pesquisa, as suas nomeações sobre as questões de gênero e sexualidades no cotidiano escolar são seu objeto-chave.

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto, ao seu corpo docente, direção e administração, por me oferecerem um ambiente de estudo agradável, motivador e repleto de oportunidades. Agradeço às professoras Cláudia Pereira Vianna e Rosa Maria da Exaltação Coutrim, por aceitarem o convite em contribuir com essa pesquisa e o fazerem com tanta excelência e de forma tão respeitosa. Ao meu orientador, Marco Antônio Torres, pela oportunidade, pela incansável contribuição na minha formação e pela humanidade na condução deste trabalho. Obrigada, Marco, por não me deixar desistir e por fazer dessa pesquisa um momento de realização não só meu, mas de toda a minha família. Que ela contribua – principalmente em um momento tão hostil – não só com a produção de mais pesquisas nessa área, mas para mostrar a importância da educação sexual em prol da contestação e/ou da transformação das normas de gênero.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como a escola tem contribuído na manutenção e no enfrentamento das questões de gênero e sexualidades, visto que a instituição escolar constitui um local de produção, de reprodução e de manutenção, mas também de contestação e/ou transformação da heteronormatividade. Nessa lógica, compreender como professores/as nomeiam as questões de gênero e sexualidades, bem como quais estratégias utilizam para lidar com os corpos que subvertem à norma, pode contribuir para analisar como a escola vem colaborando na constituição e na formulação das subjetividades no que diz respeito ao gênero e às sexualidades. Essa análise foi feita com base em três perspectivas metodológicas: minha experiência como mulher, educadora e moradora do município de Mariana-MG; com base em um levantamento bibliográfico sobre gênero, sexualidades, educação e políticas públicas educacionais; e por meio da realização de três grupos focais (um em forma de oficina com docentes e estudantes do mestrado; outro com docentes de uma escola municipal de Mariana-MG; e um terceiro com docentes de uma escola estadual, também pertencente ao município). Os resultados da pesquisa mostram que a educação sexual faz parte do cotidiano escolar, e não está silenciada nesse ambiente. E, embora ela se circunscreva em aspectos biológicos e heteronormativos, esse padrão vem sendo contestado pelos corpos e pelos discursos subversivos que habitam o cotidiano das escolas, ao se constituírem o “incômodo” necessário às potenciais mudanças e ao reconhecimento de outras identidades e sexualidades. Exemplo disso é a percepção de como boa parte dos/as colaboradores/as da pesquisa demonstraram inteligibilidade para contestarem e/ou transformarem as normas de gênero no cotidiano das escolas. Concluo que essa pesquisa não é suficiente para apontar para os caminhos que a escola deve seguir para intervir de forma efetiva na problematização, na elaboração e/ou na modificação dos referenciais heteronormativos utilizados para produzir e (des)classificar os corpos. Apesar disso, ela contribui para compreender como a escola – como instituição que contribui na constituição dos sujeitos – produz e reproduz a heteronormatividade, mas, paradoxalmente, essa mesma escola tece resistências ao se constituir como um campo de disputas, não necessariamente hegemônico, em que o universal heteronormativo não se faz tão pleno.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidades; Políticas públicas educacionais; Cotidiano escolar.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the school has contributed in the maintenance and the confrontation of the questions of gender and sexualities. Since the school is a place of production, reproduction, maintenance, but also contestation and/or transformation of heteronormativity. In this logic, understanding how teachers name gender issues and sexualities, as well as what strategies they use to deal with the bodies that subvert the norm, can contribute to analyze how the school has collaborated in the constitution and formulation of the subjectivities with respect gender and sexuality. This analysis was based on three methodological perspectives: my experience as a woman, educator, resident of the municipality of Mariana; based on a bibliographical survey on gender, sexualities, education and public educational policies; and the realization of three focal groups (one in the form of a workshop with teachers of the master's degree; another with teachers from a municipal school in Mariana; and a third with teachers from a state school, also belonging to said municipality). The results of the research show that sex education is part of everyday school life, it is not silenced in this environment. And although the latter is limited in biological and heteronormative aspects, this pattern has been challenged by the subversive bodies and discourses that inhabit the daily life of schools, constituting the necessary "inconvenience" to the potential changes and recognition of other identities and sexualities. For example, it is important to note how a good part of the research collaborators demonstrate intelligibility to challenge and/or transform gender norms in the daily life of schools. I conclude that this research is not enough to point out the ways that the school must follow in order to effectively intervene in the problematization, elaboration and/or modification of the heteronormative references used to produce, (dis)classify the bodies. But it contributes to dialogue as the school – as an institution that contributes to the constitution of the subjects – produces and reproduces heteronormativity, but paradoxically, this same school has resistance. Being a field of disputes, not necessarily hegemonic, where the heteronormative universal does not become so full.

Keywords: Gender; Sexualities; Educational public policies; School everyday.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de matrícula	54
Gráfico 2: Número de docentes	54
Gráfico 3: Número de escolas	55
Gráfico 4: Sexo dos/as colaboradores/as	68
Gráfico 5: Idade dos/as colaboradores/as	69
Gráfico 6: Tempo de atuação docente	69
Gráfico 7: Capacitação em educação sexual	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
AQUILO QUE ME TOCA E ME TRAZ A ESSE LUGAR	18
1 A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA GÊNERO E SUAS ARTICULAÇÕES	24
1.1 Articulações da categoria gênero em Judith Butler e seus desdobramentos na Educação	27
1.2 Gênero no contexto da política pública educacional: contexto de disputas e recrudescimento de discursos religiosos	39
1.3 Alguns dados sobre o Ensino Básico em Mariana e a Conferência Regional de Educação, como exemplo de disputas e recrudescimento de discursos religiosos no contexto microrregional	52
2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS	60
2.1 Grupo focal: a cada grupo, uma tessitura diferente	66
3 A PRODUÇÃO DE CORPOS REGULADOS E SUBVERSIVOS; DISPUTAS NO CONTEXTO ESCOLAR	75
3.1 Como a escola no seu fazer cotidiano contribui para a perpetuação da heteronormatividade	76
3.2 A performatividade de gênero e sua contestação e/ou transformação no cotidiano escolar como possibilidade de reconhecimento de outras possibilidades identitárias	85
3.3 Resistências, inseguranças, silenciamentos diante da pedagogia heteronormativa na fala de educadores/as	96
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE 1: MODELO DO ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (PARA DOCENTES)	128
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E INSTRUMENTO DE CESSÃO DE DIREITOS	129
APÊNDICE 3: ROTEIRO GRUPO FOCAL	134

APÊNDICE 4: QUADRO COM PSEUDÔNIMOS E DADOS DOS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA	135
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	138

INTRODUÇÃO

“A gente já trabalha o gênero na escola, na divisão dos banheiros, por exemplo.”

A epígrafe acima constitui a fala de um professor, que tive o prazer de conhecer durante o processo de obtenção de colaboradores/as para pesquisa. A fala demonstra uma capacidade em ver como a escola, em seu fazer cotidiano, contribui para a constituição dos sujeitos a partir do gênero, que, suponho, não é muito comum entre os/as educadores/as.

O gênero deve ser aqui entendido aqui como uma construção sociohistórica, constitutiva das relações sociais, que, com base nas diferenças biológicas percebidas entre os sexos, estabelece regras de regulação heterossexuais e sexistas, que, ao mesmo tempo, vigiam, punem, desprezam, excluem e/ou incluem ao subalternizar os corpos que não se enquadram na lógica heteronormativa. A naturalização dessas normas é o que as mantém. É compreendido como “natural”, por exemplo, que os banheiros sejam divididos entre masculino e feminino; e que as filas sejam divididas entre meninos e meninas. Diariamente, a maioria das escolas assim funciona e é através dessa reiteração nada sutil, mas consensual, que os corpos vão sendo generificados.

Há uma naturalização fortemente construída em torno dessas questões, como já exposto no parágrafo anterior, algo que talvez impeça os/as educadores/as de notarem como a escola contribui para “controlar” modos de ser, estar, pensar e se relacionar, baseados em um modelo binário das relações de gênero.

Louro (1997) elucida que as dimensões de gênero estão presentes em todos os arranjos escolares, de forma naturalizada, enraizada e, portanto, é uma tarefa muito difícil olhar para essas dimensões com criticidade. A autora salienta que o gênero faz parte de quem se é e desconstruí-lo supõe a sua própria desconstrução. Agimos tão instintivamente diante de algumas situações que não damos conta de problematizá-las ou até mesmo de questionar o que ensinamos, o modo como ensinamos, qual linguagem utilizamos, que valores e crenças estamos disseminando entre nossos alunos e nossas alunas.

Este trabalho surge da preocupação de reconhecer que o universal que prevalece na escola é o heteronormativo. Embora ele reconheça que convivem, na instituição de ensino, performatividades que transgridem as heteronormas, essas transgressões ficam à deriva, muitas vezes, e não são apoiadas e/ou articuladas com os/as demais discentes, docentes e outros membros da comunidade escolar. Portanto, entender como gênero e sexualidades são nomeados por docentes pode contribuir para análise da persistência da heteronormatividade no contexto escolar. A não problematização disso contribui, dessa forma, para a perpetuação de desigualdades, preconceitos, violências. Essa é uma questão que exige uma produção crítica do lugar da escola, por aqueles/as que a constituem, pois é urgente questionar qualquer acomodação com os processos de subordinação das mulheres, dos gays, travestis, transexuais etc. É deste lugar que me proponho trabalhar como educadora/pesquisadora.

O referencial adotado para análise do conceito de gênero chama atenção para o fato dele ser uma construção histórico-social, fundada sobre as diferenças biológicas percebidas entre os sexos, que servem para regular o comportamento dos sujeitos, classificar e estipular a forma deles estarem no mundo. Nessa perspectiva, as teóricas utilizadas vão questionar porque as desigualdades entre homens e mulheres são justificadas por diferenças biológicas e não por arranjos sociais e históricos (SCOTT, 1995; LOURO, 1997).

Scott (1995) vai explorar a utilidade analítica de gênero, para mostrar que as subjetividades são produzidas por meio da imposição de significados culturalmente construídos a respeito das diferenças sexuais, que regulam o comportamento dos sujeitos, ao posicioná-los hierarquicamente nas relações sociais. O gênero, nessa perspectiva, deve ser visto como uma categoria analítica de desconstrução de um padrão “machista”.

Butler (2003), por sua vez, define o gênero com um ato performativo, ou seja, há uma identidade de gênero imposta como única e verdadeira – a identidade heteronormativa –, e os sujeitos devem desempenhar corretamente essa identidade. Todavia, há sujeitos que rompem com essa performatividade heterossexual, o que possibilita a subversão desse padrão que exclui e puni outros “eus”, outras performatividades.

Louro (1997; 2001) chama a atenção para o fato de todas as práticas, discursos, símbolos e espaços escolares serem perpassados por questões de classe, gênero, raça, sexualidade, etnia. A escola, de forma muito consensual, contribui para o processo de subjetivação dos sujeitos, para a construção das suas identidades, inclusive no sentido de

gênero. É, portanto, uma instituição impregnada pelo discurso heterossexual que inclui e exclui esses sujeitos, o que faz com que muitos meninos e muitas meninas que desviam o padrão heterossexual aprendam a se esconder, rejeitar e desprezar quem são (LOURO, 1997).

Dentro desse quadro excludente, Louro (2001), ao articular os ideais de Butler, nos apresenta a proposta de uma pedagogia *queer*. O/A *queer* seria aquele/a que não se encaixa na ordem, no padrão binário, pois ele/ela rompe com essa lógica. A proposta de uma pedagogia *queer* visa não apenas tirar esses sujeitos da marginalidade, mas compreender os processos que produzem as diferenças, problematizar e desnaturalizar certos padrões comportamentais, elucidar porque os sujeitos ocupam lugares distintos na escola, no trabalho, no ceio familiar, na comunidade etc.

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos *queer*; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos *queer*. Como afirma William Pinar, “uma pedagogia *queer* desloca e descentra; um currículo *queer* é não-canônico”. As classificações são improváveis. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência (LOURO, 2001, p. 11-12).

Este texto de Louro (2001), apesar de ser escrito há duas décadas, ainda é um desafio e diz de questões ainda presentes no cotidiano escolar, algo que indica a necessidade de pesquisas que analisem localmente como o gênero e as sexualidades são significadas por educadores/as.

Isso posto, apresentamos, como objetivo geral desta dissertação, a análise de como a escola tem contribuído na manutenção e no enfrentamento das questões de gênero e sexualidades. Para isso, além de minha experiência como educadora e do levantamento bibliográfico, analiso as falas de docentes, produzidas em grupos focais.

E os objetivos específicos constituem em:

- Analisar como as questões de gênero e as sexualidades aparecem no cotidiano escolar;
- Analisar como o discurso desses/as docentes é construído, isto é, quais estratégias desenvolvem para tratar desta temática.

Vale esclarecer que o cotidiano não é objeto de estudo dessa pesquisa, mas sim o que os/as docentes falam sobre esse cotidiano. De acordo com estudos marxistas, como os de Agnes Heller (2008), o cotidiano deve ser entendido como algo inerente à vida de todo e qualquer ser humano, já que o homem nasce em um cotidiano e, ao longo da vida, vai adquirindo habilidades necessárias para viver nele, ou seja, ele vai incorporando, por meio do seu fazer e das suas relações sociais, normas, costumes, condutas. Apesar disso, essa incorporação ocorre de forma muito singular em cada indivíduo. Nessa lógica, a autora explicita que o homem contém não apenas o humano-genérico, já que é produto de suas relações sociais, mas também o particular, posto que, nas suas relações sociais, se formou não apenas sua consciência de nós mas sua própria consciência (HELLER, 2008). A autora ainda ressalta que o pensamento cotidiano não é algo imutável, todavia, quando ele cai no senso comum e passamos a não o problematizar, quando agimos de forma inconsciente em relação às normas dominantes assimiladas, incorremos na alienação.

Entretanto, nossa pesquisa tem como referência estudos pós-estruturalistas e, portanto, quando falamos em cotidiano, não temos como foco as estruturas sociais e suas relações de dominação, mas o discurso e as formas de existência que constituem os sujeitos no seu fazer diário. Nesse sentido, o cotidiano escolar é constituído pelas relações de poder e de resistência (FOUCAULT, 1979) instituídas dentro e fora da escola. Assim, não tomamos, em nossa análise, a ideia de estruturas que impõe um fazer pedagógico condizente com as ideologias dominantes, mas ações de resistência, de lutas, de questionamentos, de desnaturalização de certas práticas no cotidiano escolar. O ato de se fazer educador/a, por exemplo, envolve seguir uma matriz curricular, preparar os/as discentes para as avaliações externas, preencher diários de classe, fazer o planejamento, avaliar os/as discentes por meio de provas e de testes. Abarca também romper com essa lógica ao sustentar novas formas do fazer pedagógico, com novas formas de avaliar, de ensinar e de selecionar conteúdos. E todo esse conjunto de práticas são reguladas por normas discursivas que orientam fazeres e, ainda que essas práticas não sejam o reflexo dessas normas, elas tão pouco se desligam dessas últimas, pois são os processos de resistência que produzem a reflexão da prática.

Em se tratando do gênero e das sexualidades, o cotidiano escolar é historicamente impregnado por uma matriz heterossexual, branca, elitizada que, de acordo com Junqueira (2015), se encarregou não reconhecer o “outro” – no sentido butleriano – que rompe com essa matriz. “E a escola lugar de conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero,

como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência e medo” (JUNQUEIRA, 2015, p. 8). E é no sentido de romper com essa pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2015) que Louro (2001) propõe um currículo e uma pedagogia *queer*.

Afinal, conforme alguns referenciais bibliográficos (LOURO, 1997; JUNQUEIRA, 2010; 2015; 2017) e com base na minha vivência escolar como pedagoga, a presença na escola das performatividades de gênero e das sexualidades subversivas independe dos discursos heteronormativos. Estas performatividades emergem nas salas de aulas, nos corredores, na sala dos/as professores/as, nas inscrições das portas dos banheiros etc. O corpo generificado e sexuado produz performatividades além do controle da família, da escola, da igreja. Para Butler (2015), em acordo com as últimas posições foucaultianas da década de 1980, ainda que o sujeito sempre se defina a partir de um dado regime de verdade, ele pode contestar e transformar as normas desse regime.

O que nos cabe perguntar é como a escola tem contribuído para o processo de subjetivação e construção dos sujeitos no que diz respeito ao gênero e às sexualidades. Nesta pesquisa consideramos que parte da resposta a essa questão se refere ao modo como docentes se constituem neste processo, como percebem as questões de gênero e das sexualidades no cotidiano escolar e como agem diante de contestações e transformações da heteronormatividade.

Destacamos também que não temos, como intento, pesquisar grupos políticos ou religiosos, mas esclarecer que esta pesquisa se faz em um cenário de tensão entre esses grupos e outros a favor da formulação de políticas públicas que incluam gênero e sexualidades na educação escolar. Em síntese, podemos afirmar que a escola tem se tornado um contexto de disputas pelas verdades na produção dos corpos.

Antes de iniciar o primeiro capítulo dessa dissertação, trago, ao conhecimento do leitor, algumas afetações, tanto da minha vida pessoal como da minha trajetória profissional, que me levaram a esse objeto de pesquisa. Descrevo desde as divisões das tarefas domésticas familiares às vivências de violência homofóbica e sexistas presenciadas e vivenciadas no ambiente escolar.

Já no primeiro capítulo, visando melhor compreender essa tensão descrita no parágrafo anterior e a importância de educadores e educadoras nesse processo, procuro traçar, sucintamente, por meio do referencial teórico, em que contexto se deu a emergência do gênero

e das sexualidades, como o gênero se constitui em uma categoria de análise do padrão “machista” constitutivo da nossa sociedade, como a naturalização desse padrão contribui para a perpetuação da heteronormatividade, como essas noções (gênero e sexualidades) aparecem no cotidiano escolar e como têm sido articuladas nas políticas públicas da educação. Como parte dos caminhos metodológicos da pesquisa, explano algumas vivências em relação à formulação de políticas públicas educacionais em relação à diversidade, experienciada na Conferência Regional de Educação, e exemplifico como as disputas no plano macro também se fazem no plano micro. Também trago algumas informações estatísticas sobre a educação do município a ser pesquisado, ao mesmo tempo em que tento mostrar o quão complexa é a formulação de políticas públicas e quão importante é o papel dos/as educadores/as na implantação dessas políticas no contexto escolar. São eles que produzem, nas redes educacionais, capilaridade para orientações e normativas das políticas públicas.

No segundo capítulo, continuando as trilhas metodológicas que fiz, apresento a produção das falas de docentes pelo grupo focal, como forma de promover o diálogo entre diversos sujeitos, que compartilham ou não as mesmas crenças, ideologias, valores. Esclareço como se deu a escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa, com base em diálogos com uma informante da Assistência Social e com pedagogas do município de Mariana-MG. Informo que foram realizados três grupos focais, um no dia 9 de maio de 2018, com docentes da rede pública que estudam no mestrado em Educação, como modo de apropriação de maneira mais consistente desta metodologia; depois de avaliarmos esse encontro durante a orientação, realizei outro em 5 de junho de 2018, com docentes de uma escola estadual, para produção dos dados da pesquisa; e um último grupo focal com docentes de uma escola municipal, no dia 23 de outubro de 2018. Todavia, perante a riqueza de dados produzidos na oficina do grupo focal, eles também foram utilizados nesta pesquisa. A entrevista narrativa, vista inicialmente como uma possibilidade para elucidar questões que precisavam de maior atenção ou maior esclarecimento, não foi utilizada. No terceiro capítulo, trago os diálogos dos grupos focais, articulados às categorias de análises e às fundamentações teóricas aqui utilizadas.

Encerro meu texto com algumas considerações, tentando mostrar que o gênero e as sexualidades sempre estão sendo postos em discurso na escola. Contudo, o discurso que prevalece é o heteronormativo (LOURO, 1997; JUNQUEIRA, 2015), ainda que, no contexto escolar, emergem, segundo as falas docentes, modos de contestação e transformação de normas de um regime de verdade organizado pela heteronormatividade. Nesta tensão entre a

persistência da heteronormatividade e a emergência de performatividades além dela, parecem que os/as discentes contribuem, de forma precária, com o processo de subjetivação além das heteronormas. Reitero que não basta reconhecer o direito de existência das performatividades que subvertem a norma, mas se faz necessário problematizar crenças e valores que reiteram a naturalização da norma. Por isso, a importância de uma formação inicial e continuada para educadores/as, que contribua com o rompimento da norma naturalizada, instaurada no cotidiano escolar; a importância dos corpos que resistem para a problematização da heteronormatividade; a importância de questionarmos a existência de um sistema escolar que dificulta o trabalho docente voltado à formação humana; dentre outros.

AQUILO QUE ME TOCA E ME TRAZ A ESSE LUGAR

Antes de apresentar um panorama dessa pesquisa, considero de extrema importância meu relato sobre aquilo que me toca e que me traz a esse lugar. Aqui, dedico um espaço para narrar um pouco sobre mim, sobre alguns outros contextos e outras narrativas que contribuíram e que contribuem na construção de quem eu sou e que me propiciam produzir esta pesquisa. Como bem fala Jorge Larossa Bondía (2002), o sujeito se constrói na narrativa, o modo como nós compreendemos e construímos textos sobre nós depende de outros textos e contextos sociais. O poder atravessa nossa fala e, por isso, é importante saber em que contexto ele foi produzido. Muitos foram os discursos e as práticas que me afetaram e que foram afetados por mim, essas afetações estão nas minhas experiências, nas minhas vivências, que, nas suas singularidades, compartilham vínculos com o social.

A pessoa que aqui escreve é mulher, filha de mãe solo, sobrinha de mães solo, criada na casa dos avôs, onde as formas de existências das mulheres eram vivenciadas de diferenciadas maneiras. Assim, ao mesmo tempo em que as mulheres assumiam os trabalhos domésticos e davam atenção às necessidades masculinas da casa, elas eram ensinadas a ser independentes dos homens, ao menos no tocante à realização de tarefas “ditas” masculinas e no sentido financeiro – troca de chuveiro, de lâmpada, desentupimento de esgoto, consertos hidráulicos, administração dos gastos da casa e arcar com grande parte desse custo, por exemplo, eram tarefas assumidas por elas. No íntimo, minha vó se sentia muito realizada como mãe, mas não como mulher, o sonho dela era ter tido a oportunidade de estudar, de se formar professora, ter seu próprio dinheiro, ajudar nas despesas da casa e, por esse motivo, nunca ensinou suas filhas a serem boas esposas. O que importava, para minha vó, era que as filhas estudassem para conseguir um emprego e ter sua independência. Ela nunca obrigou suas filhas a fazer as tarefas domésticas, mas, de certa forma, a maneira como ela e meu avô dividiam as atividades de casa influenciou na divisão do trabalho doméstico entre seus filhos e suas filhas.

Como filha de mãe solo e sobrinha de mães solo, cresci admirando a força e a luta da minha mãe e das minhas tias para vestir, dar de comer, estudar, proporcionar lazer e amor a sua prole. Admirava-as por terem convivido com uma sociedade que não vê com bons olhos mães solo, por conviverem com a solidão de educar uma criança, por conviverem com o

abandono paterno dos seus filhos e suas filhas, por arcarem com todos os custos de uma criança e, ainda assim, nunca sequer ousarem colocar sua prole contra os pais e se mantinham silenciosas em relação a isso, os filhos e as filhas que descobrissem e significassem a figura paterna.

Eu sou e fui uma entre tantas crianças que crescem ou cresceram sem a presença paterna. Falo isso porque, hoje, sou educadora, trabalho em escola e, apesar de não possuir dados concretos sobre a porcentagem de crianças filhos/as de mães solo, em conversa com meus/minhas discentes, constato que grande parte deles/as são filhos/as de mães solo. Para a maioria delas, no entanto, falta coragem, falta autoestima elevada, muitas foram mães na adolescência, mães sem apoio familiar e, assim como todas nós, foram criadas em um sistema machista e, como foram mulheres criadas em um sistema machista, muitas vezes, perpetuam esse machismo na educação dos/as filhos/as. Seus companheiros não respeitam sua prole, e muitas são vítimas da violência física e psicológica.

Na minha casa sempre dialogamos sobre aspectos da desigualdade de gênero, mas foi durante a graduação em Pedagogia, quando tive a oportunidade de cursar uma disciplina optativa, que meu interesse pelas questões de gênero se aflorou e pude perceber, de fato, o poder que instituições, como a escola, possuem diante da perpetuação ou da desconstrução das desigualdades de gênero. A partir dessa oportunidade, ao iniciar minha atuação na coordenação de escolas, pude vivenciar, na prática, situações de preconceito, de exclusão, de violência e de silenciamento de várias questões, não só no sentido de gênero, mas de classe, raça, sexualidade.

Como mulher, servidora municipal (pedagoga, coordenadora e supervisora escolar), moradora do município de Mariana-MG, esse olhar mais atencioso sobre o gênero me permitiu experienciar vários momentos no ambiente escolar, em que as desigualdades de gênero se apresentaram, sem, contudo, que os sujeitos envolvidos nesses momentos tivessem necessariamente consciência disso. São formas de generificação e subordinação dos corpos que se escondem pelos espaços escolares, e que não fornecem as narrativas à inteligibilidade necessária para nomearem/denunciarem a heteronormatividade que hierarquiza, de forma injusta, as diferenças no contexto escolar. Foi nesse contexto que se produziu o desejo pela pesquisa e trago um pouco dele para localizar o contexto de minha experiência.

Foi possível vivenciar o modo desrespeitoso com o qual as meninas e as professoras são tratadas pelos meninos e pelos professores; como mães recebem julgamentos violentos e

machistas, que, a meu ver, resumem a visão de mulher de quem os profere; de como a roupa curta usada pelas meninas é vista, por algumas pessoas, como argumento para justificar o assédio do qual elas são alvo; de como as meninas negras são inferiorizadas e excluídas dos momentos de participação coletiva.

Verifica-se aqui que, dentro da própria heteronormatividade, há desigualdades de gênero, além disso, observa-se um julgamento moral do outro, é o que Butler (2017a) denomina de violência ética, quando condenamos o outro com base em um quadro referencial normativo em nome da ética. Tudo que foge a esse quadro é tomado como irreconhecível dentro de máximas morais que já não mais respondem às formas de existências do presente. Como afirma Butler (2017a), esses são anacronismos que persistem no presente, não dão conta das formas de vida que emergem, porém não se fazem passados. Condenamos e julgamos como forma de autoafirmação, de dizer que somos melhores que o outro, de estabelecermos uma diferença hierárquica e de reconhecimento. Contudo, a autora salienta que, frequentemente, condenamos no outro aquilo que rejeitamos em nós, o julgamento mostra, geralmente, que não reconhecemos a nós mesmos. Isso porque o reconhecimento requer, na maioria das vezes, por em questão o quadro referencial normativo que rege nossos valores, nossa crença, moral e conduta. A violência, nessa ótica, reside na impossibilidade de reconhecimento e de exclusão do outro, inclusive quando chora sua dor, quer relatar a si mesmo. Ainda de acordo com a autora, um julgamento violento é um julgamento não reflexivo, uma vez que não constitui apenas um ato de fala, mas um agir sobre o outro de forma destrutiva (BUTLER, 2017a).

Em algumas intervenções que tentei realizar nas instituições de ensino nas quais trabalhei, fica muito claro como, desde pequenas, as crianças carregam estereótipos de gênero, a pessoa valente é sempre representada pelo homem, violento, forte, que possui uma arma, que briga e luta. Já a princesa é sempre representada por uma mulher de vestido e cabelos longos. Em uma atividade escolar, em que os/as alunos/as realizaram uma pesquisa sobre a divisão das tarefas domésticas, constatou-se que mais de 50% das atividades domésticas são feitas por mulheres, pouco mais de 15% são realizadas por homens e que 30% delas são divididas entre homens e mulheres. Para eles e elas, ser menino é se ocupar de brincadeiras como carrinho, futebol, pesca, falar besteiras; já ser menina é se ocupar de brincadeiras como casinha, boneca, peteca e ser vaidosa. Em alguns argumentos, fica nítida a interferência promovida pela indústria de brinquedos, reforçada pelo marketing e a propaganda, por exemplo, se o carrinho for rosa, é permitido que a menina faça uso dele, da mesma forma, se o menino brincar com um boneco,

não sofrerá nenhuma ofensa ou agressão por parte dos colegas. A misoginia promovida não é feita apenas com base em itens diferenciados, mas também no uso das cores.

Os depoimentos das crianças, colhidos durante minha vivência como pedagoga, evidenciam os argumentos de Butler (2003) – a vivência do gênero se faz no campo do discurso. Entendido como algo que vai além da fala, o discurso está nos gestos, na forma de se vestir, nas escolhas dos brinquedos e das brincadeiras, no uso das cores, nas posições corporais. A indústria do marketing e da propaganda – retomando a noção política trazida por Scott (1995) – são instrumentos fundamentais para a instituição de práticas culturais performáticas do que se espera para um menino e para uma menina. Ela invade nosso cotidiano por meio dos *outdoors*, TVs, *tablets*, computadores, celulares, está presente na organização espacial das lojas de brinquedo, na fala dos/as vendedores/as; e, contribui, como afirma Barros (2014), por meio dos seus diferentes recursos, para a naturalização do discurso heteronormativo, para a produção de corpos, identidades e subjetividades, para a reprodução de preconceitos e discriminações. Em rodas de conversa, realizadas por mim, com os/as adolescentes, sobre namoro, masturbação, paixão, DSTs, uso da camisinha, gravidez na adolescência, virgindade, me chamou a atenção o constrangimento das meninas em dialogarem sobre tais assuntos, principalmente nas turmas com predomínio de meninos e naquelas turmas onde havia coação por parte de alguns/mas alunos/as. Pairava no ar o medo de sofrer insultos, de virar chacota, de revelar segredos, de divulgar ideias e pensamentos aos responsáveis.

Para a maioria, as meninas devem se preservar, a que fica com muitos homens é denominada “puta”. Na paixão, elas esperam um cara educado, que respeite, que seja carinhoso, que seja um “príncipe”. Entre eles/as, não há menção a uma relação homoafetiva. A masturbação é tabu entre as meninas e muito naturalizada entre os meninos. Em relação ao uso da camisinha, eles dizem se sentir mais à vontade para falar sobre o assunto. Nestas rodas de conversa, pude observar que eles e elas relatam, inclusive, o constrangimento de ir ao posto de saúde para pegar uma camisinha ou, no caso específico das meninas, de se consultar com o ginecologista. O ginecologista parecer estar associado à imagem de um médico que é consultado quando a paciente está grávida ou quando possui vida sexual ativa, não há relação da sua imagem com a saúde da mulher. Já a camisinha parece estar associada à imagem da relação sexual como algo errado, adúltero, proibido entre os jovens.

O preconceito homofóbico também aparece em algumas intervenções, e o mais surpreendente é a denúncia, não anônima de um aluno, sobre as piadas preconceituosas de um docente. A violência ética cometida contra esse aluno, por ser uma pessoa identificada como dissonante da ordem heterossexual, revela que a homofobia é uma construção sociohistórica que violentamente funciona como um dispositivo de regulação dos corpos e das sexualidades, uma vez que discrimina, exclui, agride quaisquer sujeitos que subvertem o sistema heteronormativo. É o que Junqueira (2015) define com Pedagogia do Insulto. Uma pedagogia que marginaliza, regula, silencia por meio de piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, dentre outros. O assédio e a falta de respeito sofrido pelas meninas, por parte dos meninos, também aparece de forma contundente. E o mais interessante: a falta de respeito entre as próprias meninas, que, ao invés de se unirem diante do assédio sofrido, se digladiam pela atenção masculina.

Houve, ainda, ocasiões de depoimentos e pedidos de socorro. Em uma desses momentos, uma mãe foi à escola para saber sobre as notas do filho, sendo que a escola não solicitou uma reunião, ela foi por livre e espontânea vontade. Conversou com a diretora e, quando me viu, entrou na minha sala e começou a falar dos filhos, mas, ao final, relatou o quadro de violência doméstica que vem sofrendo ao longo da sua vida. Esse relato não foi feito à diretora, talvez por ser moradora da comunidade, embora não possa ter certeza disso. O fato é que eu senti que ela não foi lá para falar do filho e da filha, mas dela mesma. Havia ali uma necessidade de fala, de uma mulher que se sentia envergonhada, com medo e sem coragem para pedir ajuda, diante de um marido alcoolista, violento que, constantemente, a ameaçava de morte e que chantageava emocionalmente suas crianças.

Não há como negar que a violência ética, nos termos postos por Butler (2017a), está presente no dia a dia escolar. Por esse motivo, questões que envolvem sexismo, homofobia, opressão, violência de gênero, rondam os espaços, as atividades, as falas, as ações, as inscrições e os agrupamentos da instituição escolar. Essa violência emerge quando se priva da palavra aqueles/as atingidos/as pela ação violenta de um universal (humano) que já não mais corresponde às formas de existência dos sujeitos. E, em alguns momentos, percebo, na minha prática como pedagoga – principalmente em se tratando daqueles momentos em que o/a educador/a não sabe lidar com as dúvidas e os comportamentos relacionados às sexualidades dos/as alunos/as –, que a escola se vê pressionada em promover atividades que contribuam para solucionar essas questões, mas, ao mesmo tempo, os/as discentes dizem ter dificuldade em

abordar a temática, e justificam não possuir conhecimento sobre ela. Contudo, suponho e problematizo que talvez não seja falta de conhecimento, mas a posse de um modo particular de conhecer as questões de gênero e sexualidade, fundadas sobre um modelo binário, heteronormativo (LOURO, 2001).

1 A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA GÊNERO E SUAS ARTICULAÇÕES

O conceito de gênero enfatizado nessa pesquisa está relacionado com a maneira de referir-se à organização social entre os sexos, e tem, como referências, estudiosas pós-estruturalistas – em especial Joan Scott, Judith Butler e Guacira Lopes Louro. Essa é uma conceituação recente e está diretamente ligada à grande parte do movimento feminista contemporâneo.

A definição de gênero dessa perspectiva de pesquisa feminista chama atenção para a necessidade de se problematizar a identificação de gênero como algo fixo, como se houvesse uma única maneira de ser homem e mulher, e a relação entre eles se resumisse apenas a homem dominante e mulher dominada. Assim, gênero passa a ser uma categoria de análise das relações que hierarquizam sujeitos a partir das definições que generificam os corpos e instituem uma forma única, aceitável de se viver a sexualidade.

De acordo com Scott (1995), essa conceituação mais recente do gênero parece ter aparecido entre as feministas americanas que queriam mostrar que as distinções baseadas no sexo eram construções sociais e não determinações biológicas; que almejavam chamar atenção para a necessidade de conhecer também a história dos homens, como forma lógica para se conhecer a história das mulheres; objetivavam, ainda, compreender os dispositivos simbólicos que funcionavam como mantenedores da ordem social nas diferentes sociedades em diferentes épocas; e acreditavam que a pesquisa relacionada ao gênero ajudaria a mudar as premissas e os critérios do trabalho científico existente.

Ocorre que os primeiros estudos feministas eram mais descritivos e se concentravam apenas em questões relativas à mulher, como se o gênero não fizesse parte da política, da ciência, da guerra. Contudo, algumas feministas perceberam que apenas dar visibilidade às mulheres não era suficiente para tirá-las da marginalidade. Se fazia necessário a criação de uma teoria que desse conta de explicar as continuidades, as descontinuidades, as desigualdades e as experiências sociais que ditavam as normas das relações humanas baseadas no sexo. Ou seja, era urgente analisar o gênero como fruto das relações sociais e de poder (SCOTT, 1995).

Das teorias feministas existentes na análise do gênero, Scott (1995) cita três grandes correntes. A primeira delas denomina-se patriarcado e concentrou sua atenção na subordinação das mulheres perante os homens. Apesar de afirmarem que a desigualdade está integrada a um sistema de relação social, não deram conta de explicar como esse sistema funcionava.

A segunda corrente feminista é conhecida como marxista, pois explicava as desigualdades existentes com base na divisão sexual do trabalho. Argumentavam que as relações no patriarcado estavam sempre mudando em função das mudanças das relações de produção. Na compreensão das feministas marxistas, o gênero foi, por muito tempo, tratado como subproduto de estruturas econômicas, e não tinha seu próprio estatuto de análise.

Já a terceira linha de pesquisa feministas se divide em teorias anglo-americanas e pós-estruturalistas, ambas vão se inspirar nos estudos da Psicanálise e se interessam em compreender como é criada a identidade do sujeito. Todavia, para as anglo-americanas, tanto a divisão do trabalho na família, como as tarefas atribuídas a cada um dos pais são cruciais para se entender o gênero. Assim essa interpretação ficava muito limitada à família, e não fazia ligação com outros sistemas sociais, econômicos, políticos e de poder.

Nesta perspectiva, o gênero é articulado como uma tentativa de desconstruir padrões sociais de comportamentos ditos masculinos e femininos, é o que Butler (2003) define como performatividade de gênero. Ou seja, a performatividade poderia ser comparada a uma “forma” em que os únicos formatos possíveis mantêm coerência com o discurso do dimorfismo sexual. O gênero, nessa ótica, decorre do nosso aparato genital, e define dois formatos possíveis de existência, o masculino, possuidor do pênis, forte, viril, corajoso, provedor; e o feminino, possuidor da vagina, frágil, delicado, sentimental, maternal.

Nessa lógica, Butler (2003) define o gênero como uma performance, uma “atuação” em que os indivíduos que não desempenham corretamente seus gêneros – definidos socialmente pelo seu aparato genital – são punidos. A concepção de gênero heteronormativa pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo (sexo macho, gênero masculino que sente desejo pelo sexo fêmea, gênero feminino). Assim, naturalizar e legitimizar a ordem heteronormativa com base no sexo biológico funciona como uma forma de ocultar outras possibilidades performáticas que configuram o gênero fora das estruturas de dominação. Logo, a importância de ser crítico e reflexivo à norma, pois a não fixação dos padrões heteronormativos e a subversão dos mesmos indicam a possibilidade de reconhecimento daqueles/as que desejam transitar entre um gênero e

outro, entre as diversas sexualidades (BUTLER, 2003). E é sob essa perspectiva, de perturbar essa lógica baseada no alinhamento sexo-gênero-sexualidades, que se constitui essa pesquisa.

Vale salientar que o deslocamento para a questão de um gênero não binário vem desde Simone de Beauvoir e é corroborada pelos movimentos de mulheres e LGBTI (CORRÊA, 2009). Sem falar nas pesquisas sobre travestis e transexuais na educação, por exemplo, que produziram e corroboram com essa visão não binária do gênero (FRANCO; CICILLINI, 2015; 2016). O próprio termo cisheteronormatividade, criado por ativistas transfeministas, expande a crítica à heteronormatividade e à cisgeneridade¹ como fatos naturalizados que funcionam como marcadores sociais das diferenças de gênero e sexualidades, que limitam, medicalizam, punem e negam a existência de outras formas de performatividade. Nessa lógica, a junção do prefixo cis ao termo heteronormatividade seria uma reivindicação das pessoas trans que não se sentem contempladas por ela, o que justifica o termo estar muito preso a identidades de gênero masculina e feminina ligadas ao sexo biológico. Contudo, por ser ainda um termo que ganha conceituação, ele não será utilizado como conceito-chave nessa pesquisa (MATTOS; CIDADE, 2016).

É importante salientar que, independentemente da corrente feminista, todas tiveram sua contribuição no sentido de denunciar, problematizar e/ou transgredir desigualdades nas perspectivas de gênero presentes na sociedade. Contudo, as relações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só emergiram no século XX, ou seja, o gênero, como meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre os sexos, não tinha aparecido.

¹ De acordo com Mattos e Cidade (2016), o termo cisgeneridade foi criado por ativistas transfeministas como forma de denunciar os efeitos nocivos que a norma – concordância entre a identidade de gênero de um indivíduo com o seu sexo biológico – relega às pessoas que não se adequam as leis regulatórias da cisgeneridade, ao categorizar a transsexualidade, por exemplo, como desvio ou patologia.

1.1 Articulações da categoria gênero em Judith Butler e seus desdobramentos na Educação

Segundo Butler (2003), a reprodução da existência de um gênero (masculino/feminino) e uma sexualidade (heterossexual) com base no biológico como verdadeiro é uma forma de naturalizar e legitimar a heteronormatividade, o que oculta a existência de outras configurações de gênero que estão fora da estrutura de dominação. Por essa definição, nesta autora, fica evidente que a discussão das questões de gênero está intrinsecamente relacionada às sexualidades.

Nessa perspectiva heteronormativa, são definidos modelos, habilidades e características, a partir das definições do sexo atribuído no nascimento, diferentes e opostas para homens e mulheres. Homens não choram, são “valentes”, destemidos, protetores, provedores, reprodutores, fortes, “mulherengos”, não brincam de boneca, nem usam rosa. Mulheres são frágeis, mães, cuidadosas, recatadas, submissas, sentimentais, não brincam de carrinho, não jogam bola ou usam azul. Disso também decorre o arranjo familiar monogâmico heterossexual, idealizado no casamento cristão e que se mantém nos discursos como a “via normal de constituição da família”, exceto em contextos muito específicos.

Por muito tempo, essa diferenciação não foi questionada, era aceito o discurso de que ela se devia a diferenças biológicas entre os sexos. Todavia, as feministas contemporâneas vão mostrar que as distinções entre homens e mulheres baseadas no sexo são construções sociais e não determinações biológicas, e é nessa tentativa de explicar as diferenças entre os sexos que elas vão começar a utilizar o conceito gênero. É também por meio de estudiosas feministas e das lutas de mulheres que o gênero passa a fazer parte do meio acadêmico e que começa a ser construída uma teoria sobre o mesmo. Neste contexto, Butler (2003) não apenas questiona essas diferenciações, mas argumenta que o gênero não faz parte da nossa essência ou do nosso aparato genital, o que indica a performatividade de gênero como uma construção histórico-social, que se mantém graças à repetição da norma de gênero que permite a naturalização dos gêneros binários, da heterossexualidade compulsória e do privilégio masculino. Todavia, essa repetição nunca é um simples ato de copiar, já que há a possibilidade de repetições subversivas. A

heterossexualidade, nessa ótica, perde seu estatuto de norma e se produz a possibilidade de sua desconstrução.

Louro (1997, p. 19) explica que os primeiros estudos feministas, apesar de serem mais descritivos, foram responsáveis não só por tirar as mulheres da invisibilidade, como também por

[...] levantarem informações, construírem estatísticas, apontarem lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, darem voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizarem áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico [...].

Todavia, Scott (1995) argumenta que, apesar da importância dos estudos feministas iniciais, esses estudos ficavam presos à relação familiar e, por se configurarem em descrições de coisas relativas à mulher, não davam conta de explicar porque a mulher ocupava um lugar de submissão.

É neste contexto que se configuraram as três grandes correntes que produzem epistemologias de gênero, conforme já mencionado anteriormente, a patriarcal, a marxista e a terceira, dividida em pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas, inspiradas nas escolas de Psicanálise, das quais Joan Scott e Judith Butler fazem parte.

As anglo-americanas defendiam que a teoria existente não era suficiente para explicar as origens da divisão sexual do trabalho, nem porque o lugar de valor era sempre o masculino. Elas também rejeitavam o caráter fixo dado ao gênero, ou seja, defendiam que não existe um homem e uma mulher universal, ao não reconhecerem uma única forma de ser masculino e feminino. O sujeito está em constante conflito, e negocia entre uma aparência socialmente desejável e seus desejos subjetivos (SCOTT, 1995).

Segundo a autora citada, independentemente da corrente feminista (patriarcal, marxista ou pós-estruturalista), foi em meio às várias tentativas desses movimentos em denunciar o caráter inadequado das teorias existentes sobre as desigualdades entre homens e mulheres, que o gênero aparece como meio de análise de sistemas de relações sociais, ao final do século XX (SCOTT, 1995).

Nesse contexto, Scott é responsável por elaborar uma teoria sobre o gênero. Ela conclui que o gênero se constitui nas relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, dentro de um padrão binário e hierarquizado. Scott (1995) não nega que existem diferenças entre corpos sexuados, mas o que importa saber é como são construídos os significados a respeito desses corpos, que influenciam na construção da subjetividade e na maneira dos sujeitos serem e estarem no mundo.

Para compreender como essas construções sociais são inscritas em corpos biológicos, Scott (1995) define o gênero em quatro elementos relacionados entre si:

- símbolos culturalmente disponíveis;
- conceitos normativos;
- noção política;
- identidades subjetivas.

Os símbolos culturalmente disponíveis constituem todo um sistema que evoca diferentes representações do masculino e do feminino, numa dada sociedade, num dado momento histórico. Generalizar o óvulo como passivo e o esperma como ativo, por exemplo, os situa dentro de uma profunda matriz de símbolos culturais e históricos.

Os conceitos normativos, por sua vez, vão limitar as possibilidades de interpretações desse sistema de símbolos, ou seja, eles vão funcionar como um sistema de regulação de comportamentos desejáveis e não desejáveis. Dito de outro modo, eles vão incutir, nas mentes, um padrão de comportamento desejável para homens e mulheres, como se esse padrão fizesse parte da ordem natural, única possível, e expresso por doutrinas religiosas, educativas, jurídicas, científicas ou políticas. Assim se constituem os discursos, no sentido foucaultiano, que Butler também usa, que, mesmo não materializados num documento ou fala, produzem falas, documentos, sujeitos, corpos. Nessa lógica, a submissão e a fragilidade feminina, por exemplo, se justificam no discurso biológico e científico, pela passividade do óvulo. Do mesmo modo, explica, nos espaços escolares, o comportamento agressivo e rebelde dos meninos em contraposição à disciplina e à docilidade feminina.

A noção política tem, como referência, as instituições (escolas, universidades,

família, igreja, entre outras) que impõem conceitos normativos. Essa noção é um instrumento indispensável para levar os sujeitos a tomarem o mundo, tal qual ele é, como algo natural. É por meio delas que é possível compreender como os conceitos normativos são perpetuados, reproduzidos, desconstruídos e produzidos. Ao negar, por exemplo, que não existe um quadro de discriminação homofóbica nas instituições de ensino, a escola está contribuindo para a perpetuação dos conceitos normativos heterossexistas.

O quarto elemento trazido por Scott (1995) refere-se às identidades subjetivas, que estão relacionadas a como cada sujeito significa os conceitos normativos incorporados, com base na idade, classe social, raça, sexualidade, dentre outros. Assim, uma mulher negra, pobre, da periferia, não sofrerá os mesmos efeitos da cultura “machista” se comparada a uma mulher branca, rica, moradora de um condomínio de luxo. O mesmo podemos dizer ao comparar o quadro de preconceito sofrido por um aluno branco e um aluno negro, ambos homossexuais. É singular a maneira que cada sujeito percebe os conceitos normativos e, conseqüentemente, é singular a maneira como se constituem, se colocam e ocupam lugar no mundo.

É nessa perspectiva que Scott (1995) vê o gênero como algo que legitima as relações e os fenômenos sociais, que nada tem a ver como sexo biológico. Ou seja, a construção social, naturalizada, de que as diferenças entre homem e mulher são determinações biológicas, torna legítimo, por exemplo, dizer que as mulheres – na época das monarquias – eram incapazes de assumir um cargo de governo ou qualquer cargo ligado à área política ou pública. O que Scott (1995) tenta nos dizer é que o gênero se constitui como um instrumento de poder. Ele consegue incutir, nas mentes, que a ordem social produzida pelos sistemas de símbolos é uma ordem natural e lógica. O gênero, portanto, é um instrumento de dominação e as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente.

Apesar da aparência fixa de um sistema binário, de um homem e uma mulher universal, o gênero é um terreno onde convivem vários atores, significados e alternativas negadas ou reprimidas que põem em questão a ordem vigente e podem contribuir para o seu rompimento. Assim, a dominação não consegue impedir que a parte dominada se rebele.

Em relação à subversão da ordem vigente, é Judith Butler (2003) quem melhor irá discutir essa questão, por meio da problematização e da elaboração de uma teoria a respeito do caráter estável e permanente do gênero. Para ela, as teorias feministas se configuravam, em grande medida, como heterossexuais, pois tratavam apenas das diferenças entre homens e

mulheres, como se fossem sujeitos unos, e desconsideravam aqueles que não mantêm coerência com as normas de gênero instituídas.

Ela argumenta que o gênero não é resultado do sexo, ou seja, do nosso aparato genital, e, portanto, a construção de “homens” não se aplica exclusivamente a corpos masculinos e a construção de “mulheres” não se aplica exclusivamente a corpos femininos. A construção do gênero se dá independentemente do sexo, logo, um gênero masculino pode significar tanto um corpo macho como fêmea. Ela ainda ressalta que, se o sexo presume o gênero, então talvez o sexo seja algo tão culturalmente construído quanto o gênero. Talvez o sexo sempre tenha sido o gênero. O discurso de que o gênero é algo natural e, portanto, ou se nasce macho ou fêmea, é uma forma de legitimar construções culturais a respeito do gênero. É uma forma de naturalizar uma construção social a respeito do gênero, pois também são construções discursivas de linguagem as definições biológicas (BUTLER, 2003).

Butler (2003) propõe ir além do discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias (macho/fêmea), que se apresenta como uma verdade absoluta. Portanto, os sujeitos que subvertem as normas de gênero instituídas são incompreensíveis, se constituem como um “problema”. Tudo o que foge à matriz heteronormativa não pode “existir”, é des/classificado como se fosse uma doença, uma aberração.

Butler (2003), a partir dos argumentos de Michel Foucault, faz uma crítica às teorias lacaianas e neolacaianas que consideram culturalmente incompreensível formas de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo. Ela argumenta que, para Foucault, o desejo sexual não estaria ligado a um sexo biológico. Todavia, o sexo biológico foi e é utilizado para legitimar a prática sexual heteronormativa, ao ocultar práticas sexuais distintas. Nesse sentido, o discurso sobre o sexo biológico, que defende uma única forma de sexualidade, na verdade, esconde um discurso sobre a sexualidade, logo, a sexualidade não é causa do sexo. Outras formas de viver o prazer estão fora dos discursos dominantes.

Para Butler (2003), não devemos entender esse corpo biológico como a causa do desejo, mas entender esse corpo articulado num discurso heteronormativo, que gera um corpo angustiado que nem sempre corresponde às expectativas desse discurso. Isso porque, por mais que alguns sujeitos transgridam esse discurso, eles foram produzidos dentro dele. A lei não é apenas uma imposição cultural de uma heterossexualidade natural, mas a legitimidade dessa lei com base no sexo biológico.

Nessa ótica, “o gênero não decorre necessariamente do sexo e o desejo ou a sexualidade em geral não parece decorrer do gênero, [...] o ideal regulador é então denunciado como norma e ficção que se disfarça de lei” (BUTLER, 2003, p. 194). Para Butler (2003), o gênero é uma construção que imprime padrões heteronormativos nos corpos, com base no discurso do dimorfismo sexual, ao dar a ilusão de que, naturalmente, existe uma identidade de gênero verdadeira. O gênero é, portanto, fruto de uma construção histórico-social discursiva que generifica os corpos, um discurso que obriga os indivíduos a exercer, produzir e sustentar a existência de apenas duas identidades de gênero e de uma única forma de viver a sexualidade como algo natural.

Butler (2003) argumenta que os sujeitos não são determinados pelas regras heterossexuais, mas constituídos nas mesmas. Pela performatividade de gênero, cada sujeito vai internalizar/significar à sua maneira essas regras. Portanto, essa estudiosa defende que a subversão dessas regras se dá na subversão da identidade (ou seja, “bancar” outras formas performativas de gênero que rompem com o padrão dominante). A ordem produz fracassos necessários à subversão da própria ordem. As travestis são exemplo disso, apesar do corpo anatomicamente masculino, sua identidade de gênero é feminina. O gênero, nesse caso, não decorre do sexo, pois temos um corpo biológico masculino, mas uma performatividade de gênero feminina, o que revela que as normas heterossexuais são construções naturalizadas.

Louro (1997) é uma das estudiosas responsáveis por introduzir os estudos de Judith Butler no Brasil, no campo da educação. E é com base nesses estudos que ela enfatiza que a leitura do gênero como constitutivo das relações sociais não pode ser feita de forma simplista, como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Como se o gênero fosse algo fixo e todos os homens e as mulheres, ensinados sobre o que é adequado para um homem ou para uma mulher, corresponderem a essas expectativas sociais.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28).

Ou seja, os sujeitos que se constituem nessa dicotomia, homem dominante/mulher dominada, são, na verdade, homens e mulheres, de várias raças, classes, idades, religiões, que não necessariamente se enquadram nessa lógica heteronormativa. São mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas do modelo heterossexual e que, muitas vezes, por esse motivo, não são reconhecidos como homens e mulheres “de verdade”. Desse modo, também as sexualidades não necessariamente rompem com o funcionamento heteronormativo, ou seja, gays, lésbicas, transexuais etc. também podem funcionar a partir dessa matriz.

Louro (1997), retomando argumentos foucaultianos, mostra como essa concepção polarizada (homem dominante/mulher dominada) não consegue explicar a complexidade social, uma vez que o homem não tem posse de um poder sobre a mulher e que, segundo Foucault, citado por Louro (1997, p. 38), “o poder [...] não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se apropria”, o poder é exercido pelos sujeitos sem que estes se deem conta disso. Além disso, para Foucault, o poder não se constitui sem liberdade, ou seja, os sujeitos são livres para resistir ao poder. Neste sentido, Louro (1997) também argumenta que devemos pensar o poder como o conjunto de disposições, práticas, discursos, símbolos historicamente construídos que instituem os lugares sociais para os gêneros. O poder, portanto, está nos livros, nas novelas, nos filmes, nas músicas, na televisão, na internet, entre outros. É exercido em muitas e variadas direções, tanto que, para Foucault, o poder é capilar, está por toda parte.

O poder, em Foucault, ajuda a compreender como as instituições – a categoria política trazida por Scott (1995) – impõem e mantêm os conceitos heteronormativos. A sua capilaridade, ou seja, sua capacidade de estar presente nas atividades mais corriqueiras do nosso dia a dia, satura/impregna/penetra nossa consciência e, dessa forma, tomamos a norma heterossexual como algo natural. O poder das instituições está em naturalizar construções histórico-sociais por meio dos dispositivos simbólicos, discursivos mais banais da nossa rotina diária.

A escola é uma instituição onde esse poder se exerce. Inicialmente, ela foi projetada para acolher uma pequena parcela da população e, aos poucos, ela vai sendo reclamada por aqueles a quem ela, um dia, havia sido negada (os pobres, os negros, as mulheres etc.). Atualmente, ela se configura como um lugar ocupado por diversos grupos e identidades, no

entanto, isso não significa que a diferença coabita esse espaço de forma pacífica, sem segregação e distinção. Seus espaços, seu currículo, seu tempo, seus símbolos instituem sentidos múltiplos nos sujeitos, que, portanto, convivem e fazem uso da instituição escolar de forma distinta.

Todavia, há práticas escolares que estão tão internalizadas, naturalizadas – ainda que culturalmente produzidas – que dificultam perceber os movimentos, os agrupamentos, os usos distintos implicados no cotidiano escolar.

Registramos a tendência de meninos “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. Talvez também pareça “natural” que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham que trabalhar após o horário escolar, que algumas devam “poupar” enquanto que outras tenham direito a “matar” o tempo (LOURO, 1997, p. 60).

Louro (1997) chama atenção para o fato de todas as práticas, discursos, símbolos, espaços escolares serem perpassados por questões de classe, gênero, raça, sexualidade e etnia. A separação e o uso dos banheiros, por exemplo, separa e nomeia os sujeitos que dele podem fazer uso. Uma separação pautada em um determinismo biológico, que exclui os sujeitos que não se enquadram no padrão sexo = gênero. Um corpo masculino, por exemplo, que se identifica com o gênero feminino, provavelmente sofrerá privações tanto ao usar o banheiro destinado às mulheres (por questões morais) como o destinado aos homens (por “ameaçar” a masculinidade desses sujeitos).

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali aprendem a olhar a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar) [...] (LOURO, 1997, p. 61).

O excerto acima mostra como a escola contribui para a construção das identidades dos sujeitos, inclusive no sentido de gênero. Cada um a seu modo vai internalizando e significando os sutis mecanismos de escolarização que inscrevem marcas sociais em corpos

biológicos. É nessa perspectiva que Louro (1997) chama atenção para se estar atento e questionar as ações, palavras, gestos mais rotineiros e banais, para além do binarismo rígido (mulher dominada/homem dominante) das relações de gênero.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? É de esperar que o desempenho de diferentes disciplinas revele as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? [...] E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar” [...]? (LOURO, 1997, p. 63-64).

Louro (1997) também ressalta que devemos estar atentos ao que é ocultado pela instituição escolar. A negação, por exemplo, da homossexualidade na escola expõe jovens gays e lésbicas a “gozações” e “insultos” que contribuem para a constituição de uma identidade negativa de si mesmos. Contudo, se, muitas vezes, o discurso sobre o gênero na escola se silencia ou aparece de forma implícita, em áreas, como a Educação Física, esse discurso parece mais explícito. Conforme um modelo hegemônico de masculinidade, as mulheres são tidas como fisicamente mais frágeis e, portanto, devem ser poupadas de atividades mais agressivas. Já, para o homem, a prática esportiva é dada como algo inerente à sua natureza, logo, não a praticar é sinal de que algo está errado.

Todavia, Louro (1997) enfatiza que as desigualdades só serão percebidas na medida em que estivermos atentos para suas formas de produção e reprodução. E isso implica operar não apenas com base em nossas experiências, mas com base nas teorias já produzidas. Logo, ela defende que, ainda que movimentos sejam importantes no sentido de interferir na formulação de políticas públicas, é urgente exercitar a transformação a partir da prática cotidiana.

Também se faz necessário, segundo Louro (1997), que iniciativas ou propostas de desestabilização dos atuais arranjos sociais possam contar com alianças dentro e fora da escola, tanto como forma de reconhecer a importância política que tem as relações de gênero e sexualidade, quanto como uma forma de questionar e de transformar suas formas atuais.

Em termos de políticas curriculares, a educação sexual é uma questão a ser tratada apenas pela família? Falar sobre sexualidade incita precocemente o jovem? Atualmente, como já exposto, assistimos a essa disputa sobre a inserção do gênero e da sexualidade na educação escolar, e o que se observa é que o programa político relacionado ao sexo está sendo produzido não por grupos que defendem as discussões sobre gênero e sexualidades na escola, mas por grupos que afirmam que as feministas e grupos de LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) distorcem a realidade, ao negarem a “normalidade e a natureza humana”, e ao entenderem que a realidade seria aquela orientada pela heteronormatividade. Nesta dissertação, definimos aqueles que se declaram como antifeministas e anti LGBTQ+ como conservadores morais, mas são grupos que, muitas vezes, se definem como progressistas e liberais em outras esferas da vida.

Os conservadores morais negam que a educação sexual seja uma missão da escola, defendem que ela seja uma missão da família. Silenciam essa discussão no ambiente escolar, supondo que o não falar impede que a educação sexual adentre nele. Uma suposição, como já foi possível ver, impossível.

Contudo, Louro (1997) observa que o tratamento da sexualidade no âmbito escolar se movimenta com muita cautela e receios, ao ficar preso a um estreito biologicismo e evitar a contextualização social e cultural das questões. O modelo visto como normal é o da família nuclear e a prática da heterossexualidade. Tudo o que foge a esse arranjo é visto como anormal e não natural. O que vale ressaltar é que essa forma de tratamento, dadas as questões de gênero e acerca das sexualidades no âmbito escolar, não deve ser vista como uma falta de conhecimento a respeito da temática, mas uma forma específica de conhecê-la.

Seguindo o pensamento de Eve Sedgwick, demonstrar, como sugerem teóricas/os *queer*, que a ignorância não é “neutra”, nem é um “estado original”, mas, em vez disso, que ela “é um efeito – não uma ausência – de conhecimento”. Admitir que a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um tipo particular de conhecimento ou produzida por um modo de conhecer. Assim, a ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade (LOURO, 2001, p. 11).

Falamos de sexo, sexualidade, gênero, mas o discurso que predomina, nessa fala, é não emancipatório, conservador moral, é um discurso que regula, que vigia, que exclui

(LOURO, 2001). Um discurso que institui lugares sociais para os gêneros, na pretensão de instituir uma norma, mas a norma não deve ser entendida como um padrão seguido pelos sujeitos, ela afeta e é afetada por formas diversas de vivenciar o gênero e a sexualidade, ao dar margem à construção de novas possibilidades. Em relação a isso, Louro (1997, p. 51) ressalta:

Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – percebe-se de distintos modos.

Assim, por exemplo, quando a escola abre espaço para falar sobre homossexualidade, ela interfere na forma como os sujeitos se veem, se relacionam, compreendem e significam o mundo. Ela abre espaço para que as pessoas se aceitem, se descubram, se respeitem. Entretanto, Louro (1997) nos chama atenção que o que deve estar em jogo, nesse espaço de fala, não é a diferença, mas as desigualdades instituídas pela nomeação do que é diferente a partir de um determinado lugar que se coloca como referência.

A diferença se configura, portanto, em uma categoria relacional, ela sempre existe em relação a alguém ou alguma coisa. E o que é diferente e estranho, hoje, pode não ter sido no passado ou não o será no futuro, e se configura, nessa perspectiva, em uma categoria construída social e historicamente, como forma de demarcar, classificar pessoas, coisas, espaços, gostos, crenças, práticas, dentre outros.

E o diferente assume inúmeras condições: da mulher diante do homem, do negro diante do branco, do homossexual diante do heterossexual, do empregado diante do patrão (ou do preposto patrão), do pobre diante do rico, do deficiente diante do “normal”, do imigrante diante do nativo, do analfabeto (ou desescolarizado) diante do erudito, do rural diante do urbano, e assim por diante (PARO, 2010, p. 775).

A diferença, portanto, é construída com base em um referencial normativo determinado por grupos ou forças dominantes, que, segundo Sônia Corrêa (2009), geralmente, estão fusionados ao Estado, é o que ela denomina de centros visíveis de poder em contraposição

às extremidades, onde se situam os grupos marginalizados e punidos por não se enquadrarem no referencial normativo.

Contudo, Corrêa (2009) ressalta que os corpos e as identidades que resistem à lógica normativa, embora situados na extremidade, não estão excluídos dos processos de produção de poder. Os sujeitos subversivos estão cada vez mais imersos na luta política pela transformação de leis e normas regulatórias. De acordo com a autora, foi graças à revolução sexual de 1960 e à influência da corrente intelectual pós-moderna, que se problematizou o dimorfismo sexual e se transpôs a exclusão e o estigma do patológico para o histórico socialmente construído. São os estudos pós-modernos, portanto, responsáveis por fornecer os instrumentos analíticos necessários para se compreender porque leis, normas, instituições, símbolos contribuem para a perpetuação da referência heteronormativa (CORRÊA, 2006).

Hoje, as chamadas “minorias” sexuais estão muito mais visíveis e, conseqüentemente, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores morais. Vivemos um contexto de conflitos e disputas, aonde a crescente aceitação da pluralidade sexual vem sofrendo represália e ataques de setores tradicionais que renovam (e recrudescem) seus ataques, ao realizar desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física.

Apesar das rupturas e dos avanços, e de nos encontrarmos em pleno século XXI, os padrões de discriminação ainda vigoram em nossa sociedade. O conhecimento que prevalece é o da ignorância, não no sentido de ausência de conhecimento, mas no sentido da disseminação de um conhecimento regulatório, pautado em um modelo hegemônico, que desconsidera outros conhecimentos, produzido e disseminado por quem tem legitimidade para fazê-lo. Assim, como nos fala Louro (2001), a ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade.

Em contrapartida, assistimos, cada vez mais, a mobilização de grupos marginalizados em torno do reconhecimento e do respeito à diversidade. Vera Maria Candau (2008), citando Antônio Flávio Perucci (1999), salienta como vem crescendo a consciência de que somos, de fato, diferentes e, por esse motivo, temos direitos de o ser. E isso se deve às lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos.

Contudo, para que as identidades de gênero e orientações sexuais sejam reconhecidas e respeitadas, se faz necessário assegurar a participação de uma pluralidade de

vozes e sujeitos sexuais, nos espaços de debate e luta. Para Corrêa (2006), esses espaços de debate e luta em prol da ressignificação dos direitos humanos devem ser atravessados pelo diálogo permanente, democrático, caracterizado pelo reconhecimento das diferenças.

Essa mesma autora, ainda, ressalta que pisar no terreno dos direitos humanos implica, dentre outras coisas, enfrentar a lei penal, pois a definição de crimes sexuais não deriva dos princípios da justiça, mas de uma concepção moralista dominante sobre a sexualidade. Os sujeitos, que geralmente já estão condenados a outras formas de desigualdade e estigmas, são condenados por sua conduta moral (CORRÊA, 2006).

1.2 Gênero no contexto da política pública educacional: contexto de disputas e recrudescimento de discursos religiosos

A importância de estudar como as questões de gênero e das sexualidades têm sido percebidas ou não por professores/as da educação básica, em localidades específicas, é urgente. Nos contextos das escolas, essas questões produzem tensões nas relações sociais, afetam políticas públicas escolares e trazem indagações significativas para toda área da Educação. Vejamos como essas questões têm aparecido no contexto brasileiro.

Como um referencial para a elaboração e a execução de políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014) consiste em 20 metas que objetivam o desenvolvimento do setor educacional, em todos os níveis, e que devem ser colocadas em prática no período de 10 anos. O plano é de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, o que exige que cada um deles tenha também os seus respectivos planos.

A 1ª referência ao PNE se deu na Constituição Federal de 1934, art. 150, após grande repercussão de um documento que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que propunha a reconstrução educacional (BRASIL, 2001, p. 3). Isso se deu diante da percepção de que a educação, no Brasil, ainda no início do século XX, se constituía como uma educação elitizada, baseada nos moldes europeus de ensino.

Além da questão de classe social havia a questão do gênero. De acordo com Maria Inês Sucupira Stamatto (2016), o ensino era basicamente destinado ao público masculino, poucas meninas frequentavam a escola no início do século XX e, ainda assim, não aprendiam todas as matérias ministradas aos meninos, principalmente os conteúdos ligados à área das Exatas. Aqui, o privilégio do masculino e a performatividade do macho aparece de forma bastante flagrante, o que indica o deslocamento do corpo feminino para uma desqualificação social, assim, os corpos masculinos ganham importância (BUTLER, 2001). A mulher devia ser preparada para o casamento e, portanto, aprender a trabalhar no lar. As professoras ganhavam menos que os professores e, para assumir um cargo, era verificado se, socialmente, tinham um bom “comportamento social”. Assim se constituía a performatividade da mulher como fêmea, frágil e dependente do macho viril e provedor.

Elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as “artes do lar”, as prendas domésticas. Em relação ao pagamento, foi previsto na lei igualdade para os mestres e as mestras, contudo, a própria legislação posterior abriu brechas para que na prática as professoras ganhassem menos que os homens. [...] A Lei Geral também solicitava que as mulheres fossem de “reconhecida honestidade” (como o caso de Benedita) e os homens “sem nota de regularidade na sua conduta” (STAMATTO, 2016, p. 5-6).

O gênero, aqui, aparecia como um marcador social da diferença, que, com base nas diferenças biológicas sexuais, regulava e estabelecia lugares específicos para os corpos masculinos e femininos. As discussões sobre a inclusão da educação sexual nas escolas públicas, no início do século XX, para as crianças a partir dos 11 anos, tinha influência das correntes médico-higienistas (VIANNA, 2016). Essas correntes tinham, como preceito, a solução dos problemas sociais (alcoolismo, prostituição, epidemias, homicídios, suicídio, vícios, dentre outros) por meio de uma educação para a moral e os bons costumes, que mostrasse as consequências de uma vida sem regras. E, nesse contexto, a educação sexual tinha, como fim, o controle das epidemias, ao impor condutas para homens e mulheres em relação ao casamento, à criação dos filhos, ao lazer, à higiene, às suas crenças e valores. A ideia era “educar” a população pobre conforme preceitos e condutas que a classe média/alta consideravam adequados (JUNIOR; CARVALHO, 2012). O gênero funcionava como um

mecanismo de poder, que se fazia presente na educação sexual escolar como normatizador de condutas, e ainda não fazia parte das discussões como algo a ser problematizado.

Nessa ótica, a inclusão da educação sexual no currículo escolar, apesar de ser relativamente antiga, seguia sob influência da saúde e tinha como foco a regulação das condutas morais da população. As discussões a respeito da inserção dessa temática seguiram ao longo das décadas e, de acordo com Vianna (2016), houve propostas de implantação obrigatória da educação sexual nas escolas, inclusive no período militar, contudo, ela foi barrada. Ainda, de acordo com a mesma autora, é na década de 1970, período em que foi aprovada a Lei nº. 5.692/1971, que a temática sexualidade no currículo ganha maior visibilidade e os trabalhos com educação passam a ser de responsabilidade dos orientadores educacionais. Mas é na década de 1980 que assistimos a um período em que os movimentos sociais ganham força na luta pela construção de espaços que, articulados com outras forças democráticas, culminam na promulgação da Constituição de 1988. Contudo, Vianna (2018) ressalta que, se de um lado, assistimos a conquistas de direitos sociais promulgados pela CF 1988, por outro, assistimos a reorientações políticas de cunho neoliberal que vão restringir o acesso a espaços públicos e democráticos. Franco e Cicillini (2015), ao realizar um estado da arte sobre estudos que se dedicam à temática trans² e educação, constatam também que o surgimento dessas preocupações a respeito do gênero e das sexualidades se deve ao movimento feminista das décadas de 1970/1980 e às pesquisas acadêmicas realizadas nos núcleos de pós-graduação sobre gênero e população LGBT.

Nesse contexto, Vianna (2018) pontua a existência de duas agendas de gênero. Uma foi iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso, fortemente influenciada pelos organismos internacionais. Nela, a inclusão de gênero e sexualidades no currículo escolar se deu sem a participação dos movimentos sociais e da população. A outra agenda foi inaugurada no governo Lula, permeada pelas demandas dos movimentos LGBT, pelas conferências, planos e programas a eles relacionados (VIANNA, 2018).

Como mencionado, no governo Fernando Henrique, a inclusão da educação sexual no currículo é retomada devido à pressão dos movimentos das mulheres e aos compromissos

² Ao versar sobre pessoas trans, me refiro a “terminologia utilizada para descrever pessoas transgêneros, ou seja, pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade. Inclui nessa definição travestis e transexuais que por definição também são transgêneros” (REIS, 2018, p. 30).

internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo Estado brasileiro, que favoreceu a constituição de um pacto educacional voltado à introdução das desigualdades socioculturais (VIANNA, 2016).

Conferências como as de Viena (1993), a Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de violência (2001; 2009) e a Declaração de Jomtien (1990) contribuem para instituir, também no debate nacional, sujeitos invisibilizados, não inteligíveis (ou seja, sujeitos que fogem às normas, como as heterossexuais) e em situação de vulnerabilidade, como as mulheres, os homossexuais, as crianças, os negros, os índios, os idosos, os migrantes (VIANNA, 2016).

É nesse cenário que o gênero na educação ganha maior visibilidade. Aprova-se a LDB (Lei nº. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (RCNEI). Vianna (2016), ao pesquisar as publicações acadêmicas a respeito do gênero nas políticas educacionais, verifica que os PCNs foram alvos de muitas dissertações de mestrado que consideram o documento como um avanço no que diz respeito à oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas. Os trabalhos realçam a subordinação do tema gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença, desvinculado de tabus e preconceitos. Além da redução da sexualidade à heterossexualidade, há uma restrita menção à homossexualidade e ao silenciamento das discriminações sofridas pela população LGBTI+. Sem falar da ausência de ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadores e educadoras pudessem lidar com a abordagem nas escolas (VIANNA, 2016).

De acordo com Vianna e Unberhaum (2006), tanto a publicação do RCNEI como dos PCNs por si só não garantiram que professores e professoras incluíssem, em sua prática, iniciativas para a desconstrução dos significados do que é ser menino/menina nas relações entre crianças e jovens, já que esses documentos são apenas um referencial e não uma diretriz obrigatória. As mesmas autoras constataam que as questões de gênero aparecem nos PCNs atreladas apenas ao tópico Orientação Sexual. Esse tópico é dividido em três eixos, sendo que o eixo prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) fica separado do eixo relações de gênero, como se as DSTs não estivessem atreladas às perspectivas de gênero. Desconsidera-se, por exemplo, o fato de que a negociação das relações sexuais (do uso ou não do preservativo) está relacionado aos processos de subjetivação nas dinâmicas de interdependências sociais.

Suelem Duarte Barros (2014), ao nos informar que essa preocupação em relação à sexualidade foi incorporada aos PCNs devido ao crescimento do número de adolescentes grávidas e ao aumento do número de pessoas contaminadas pelo vírus HIV, evidencia o tratamento biológico, atrelado à atividade genital e à reprodução. Como se a sexualidade se resumisse a isso e sua vivência não tivesse atrelada à nossa identidade de gênero e orientação sexual.

Contudo, em se tratando de documentos que servem de orientação para as políticas públicas educacionais, o RCNEI e os PCNs são marcos importantes, uma vez que incluem, no corpo de seu texto, a perspectiva de gênero como uma dimensão a ser problematizada (VIANNA; UNBERHAUM, 2006). Assim, as produções da década de 1990 e dos anos 2000 apresentavam forte ênfase nos PCNs. São os estudos mais recentes que irão abordar o discurso sobre a sexualidade nas escolas e seus efeitos.

Em um dos seus artigos, Vianna (2012) verifica, ao realizar um levantamento de produção acadêmica sobre a introdução do gênero nas políticas públicas, que os trabalhos que abordavam essa temática só começaram a aparecer em 1995, e as teses de doutorado só a partir de 2002. Das 73 produções acadêmicas que incorporam as sexualidades e gênero nas políticas educacionais (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), 66 foram produzidas a partir de 2000 e, destas, 36, entre 2007 e 2009. A maior parte das publicações concentra-se na região Sudeste e Sul, e são, em sua maioria, compostas por dissertações de mestrado, sendo o número de teses menor. A autora conclui, como base em seu levantamento, que a produção acadêmica sobre a temática gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é tímida. Também ressalta que as transformações no quadro de visibilidade da temática só ocorreram a partir do governo Lula, quando a diversidade passou a ser reconhecida e começou a fazer parte dos programas e projetos de governo (VIANNA, 2012).

Neste período, foram criadas várias secretarias especiais voltadas para a diversidade, como a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), posteriormente SECADI (para incorporar a Inclusão), que foi criada na tentativa de articular ações de inclusão social com a valorização da diversidade e das demandas até então invisibilizadas. Foi com a criação da SECAD que o MEC incluiu, em sua agenda, temas e sujeitos até então excluídos, e converteu antigas denúncias em propostas de políticas públicas (VIANNA, 2012).

Ainda de acordo com Vianna (2012), também se ampliou a adoção de mecanismos de participação como fóruns, seminários e conferências. Tudo isso refletiu na produção de alguns trabalhos acadêmicos, bem como nas deliberações feitas na Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2011), sobre a inclusão da diversidade e desigualdade de gênero no currículo educacional. O foco principal das políticas educacionais voltadas para as questões de gênero e sexualidades, no governo Lula, foi a formação docente. E, apesar de ter sido um período marcado por uma agenda política voltada para as mais diferentes facetas da diversidade, também foram tempos de duros embates, com o crescimento da força política de grupos conservadores explicitamente contrários à agenda da SECADI e de seus sujeitos políticos (VIANNA, 2018).

Em 2011, no governo Dilma Rousseff, esse cenário é ainda mais tensionado pelo crescimento de grupos conservadores. Um exemplo disso são os conflitos ocorridos em torno do chamado Kit Escola Sem Homofobia, nascido no Projeto Escola Sem Homofobia. Ocorreu também, em 2014, a retirada das questões de gênero e sexualidades do PNE. O suposto caráter doutrinário baseado na crença de que a escola estaria ensinando como ser menino e menina gerou verdadeiro pânico. Apesar disso, o objetivo era que a educação contribuísse no acolhimento de todas as formas de ser menino e menina ou qualquer modelo de organização familiar (VIANNA, 2018).

Vianna (2012; 2016; 2018) nos mostra como a presença do gênero nas políticas públicas educacionais ganhou visibilidade por meio dos movimentos sociais, LGBTI+ e de mulheres. Mostra também a importância das conferências internacionais nesse processo e dos mecanismos de participação popular e a divulgação de pesquisas acadêmicas. Contudo, nesse processo, convivem permanências e retrocessos, e a tensão se faz sempre presente. A maior visibilidade e atuação dos grupos de mulheres, LGBTI+, de negros têm tensionado, cada vez mais, as disputas de quem e o que se pode falar sobre gênero e sexualidades. Isso porque o discurso religioso conservador advoga a favor da família nuclear, heteronormativa e de uma educação partidária excludente, que de “sem partido”³, só tem o nome.

³ De acordo com Guilherme e Picoli (2018), a Escola Sem Partido (ESP) é um movimento que se alega antipartidário e anti-ideológico, mas que propõe uma educação escolar em consonância com os valores de cada família, ou seja, a educação não poderia se opor à opinião familiar. Contudo, a escola é composta por uma diversidade de alunos, famílias, educadores. Assim, apesar do direito de acreditar que a única forma familiar legítima seja a composta pelo matrimônio entre um homem e uma mulher, não é direito impor essa concepção a uma totalidade de cidadãos, como propõe a ESP.

Embora ausentes na grande maioria dos cursos de formação inicial, as temáticas gênero e diversidade sexual têm sido contempladas nos cursos de formação continuada, mas pouco sabemos se essa formação se traduz no “chão da escola”. No contexto de pesquisas em nosso grupo (Caleidoscópio/UFOP), Lara (2016) analisou como os discursos produzidos nas escolas acerca das sexualidades estão muito aquém das escassas políticas de reconhecimento das sexualidades. Também constatamos que essa situação é muito próxima na formação de pedagogos/as da UFOP, pois Silva (2017), ao pesquisar a formação de futuros/as docentes, se deparou com um contexto que tem se apropriado medianamente daquilo que propõem as políticas públicas acerca do gênero e das sexualidades. Franco e Cicillini (2015) também salientam que os esforços políticos com a sociedade civil, para implementar importantes projetos sobre gênero e sexualidades, não garantem a transformação do cotidiano escolar. Faz-se necessário uma série de ações que vão além do investimento da formação docente, como a modificação da linguagem oral e visual dos livros didáticos e a incorporação de temas transversais aos conteúdos disciplinares.

Vianna e Unbehaum (2006) pontuam que iniciativas isoladas, de parcerias entre as secretarias municipais ou estaduais de Educação, ONGs e universidades, têm resultado em cursos de formação, oficinas e produção de material didático que focaliza a temática gênero. Contribuições nessa ótica também têm sido realizadas pelas Coordenadorias Especiais da Mulher e por grupos feministas que, mobilizados pelas conferências internacionais e nacionais, vêm lutando por políticas públicas que englobem a perspectiva de gênero, e que incluam a luta pela incorporação dessa perspectiva no currículo escolar. Nesse sentido, é possível constatar que uma série de medidas já vem, há um tempo, sendo feitas em direção a ampliar as discussões e as políticas públicas educacionais que englobem as questões de gênero. Para Vianna e Unbehaum (2006, p. 424):

Essas mudanças são fundamentais, pois poderão garantir que os conteúdos relativos à questão de gênero não se limitem à formação continuada, geralmente não obrigatória e restrita ao processo da atuação em sala de aula, ampliando-se para a formação inicial docente.

Entretanto, as autoras assinalam que essas medidas são muito recentes e, portanto, seus efeitos não serão percebidos em curto prazo, mesmo porque a incorporação do gênero nas políticas públicas é uma tarefa do Estado. Vianna (2006) enfatiza que garantir o fortalecimento

e a continuidade da formação continuada em gênero e diversidade sexual representa um grande avanço na inclusão da diversidade sexual na escola, mas ainda não se pode dizer que os professores foram por elas atingidos em sua maioria.

A autora também ressalta que, apesar de todos esses avanços, há, ainda, muitas resistências e retrocessos, principalmente em torno dos mecanismos de controle social que regula quem, onde e quando é permitido falar sobre sexualidades e gênero. Somam-se a isso a falta de consenso no uso do conceito diversidade, que nem sempre atende a todas as suas multiplicidades, generaliza particularidades e prejudica o reconhecimento das diferenças. As críticas que buscam a desconstrução das heteronormas, neste contexto, partem também dos movimentos das mulheres e LGBT, porém não garantem por si só a superação dos padrões heteronormativos (VIANNA, 2012).

Vianna (2012) conclui que, para a superação dos desafios aqui supracitados, é urgente refletir sobre os conceitos de desigualdade e diversidade; incluir, nos currículos, principalmente das universidades públicas e privadas, não só a perspectiva de gênero, mas raça, etnia, classe, geração e orientação sexual; se preocupar com a formação docente para a diversidade não apenas no sentido de informação, mas sobretudo para a desconstrução de valores de gênero que fazem parte da identidade docente, já que esses valores fazem parte do processo de socialização; promover, com urgência, uma maior participação da comunidade educacional na elaboração de políticas públicas, para que elas, de fato, sejam apropriadas por docentes e demais funcionários da escola.

Tanto as pesquisas de Vianna como a produção de Louro deixam muito clara a importância de iniciativas particulares e de movimentos das populações invisibilizadas e excluídas, como o movimento das mulheres e LGBTI+ no contexto nacional. Todavia, essas autoras também ressaltam que isso não é suficiente para que haja transformações no sentido de diminuir as desigualdades, há necessidade de que essas iniciativas e esses movimentos sejam divulgados, discutidos e façam parte da agenda política dos governos federais, estaduais e municipais, para que a produção de políticas públicas se aproprie das reais demandas aqui apontadas sobre desigualdade de gênero.

Em contrapartida, citando Mainardes (2006), também é fundamental compreender como os/as educadores/as, que têm relação direta com os/as cidadãos/ãs e são, inclusive, responsáveis por parte de sua formação, interpretam a proposta de inserir as questões de gênero

no currículo escolar, uma vez que o que esses educadores pensam e acreditam tem implicações diretas no processo de implementação de políticas públicas. Segundo o teórico, a depender das crenças, dos valores, dos preconceitos, do contexto da prática, das disputas políticas, a política pública a ser executada pode ser rejeitada, ignorada, mal-entendida ou aplicada de forma superficial. Por esse motivo, é importante analisar o processo de implementação de políticas públicas não só no contexto macro, em nível de Estado, mas fazer essa análise articulada ao contexto micro.

A inserção do gênero na educação seria uma política altamente discricionária, ou seja, a performatividade de educadores/as dentro das instituições de ensino dependeria de sua interação com os atores sociais da escola, com as redes organizacionais de ensino – como a secretaria municipal de Educação –, bem como com o/s grupo/s com os quais trabalham. Dependeria também dos recursos simbólicos e materiais que educadores/as disponibilizam, sem contar os recursos simbólicos e materiais que disponibilizam e a forma como compreendem as políticas públicas, esta última altamente relacionada com a capacidade de compreendê-las e com suas crenças e valores a respeito da sua legitimidade, necessidade e efetividade (MEYERS; VORSANGER, 2010).

Os quatro elementos trazidos por Scott (1995) – símbolos culturalmente disponíveis, conceitos normativos, noção política, identidades subjetivas – também nos elucidam como a performatividade de educadores/as depende muito daquilo que ganha inteligibilidade discursiva para esses profissionais, ou seja, outras formas de existência dos corpos, algo que exige a desconstrução de noções, como família, casamento, desenvolvimento sexual etc. Isso incide diretamente na “educação” das crianças e dos adolescentes, ao disponibilizar a eles um gradiente de performatividades possíveis e além daquelas reguladas pela norma de gênero. Não estou, com isso, responsabilizando educadores/as pelo sucesso ou pelo fracasso das políticas públicas, mas tentando mostrar o quão complexa é a efetivação dessas últimas na prática e como a performatividade de educadores/as está relacionada com a forma como os sistemas de ensino estão organizados, com os discursos de verdade produzidos a respeito da escola, dos/as docentes, dos/as discentes e com o contexto em que estão inseridos.

Portanto, ainda que as questões de gênero nas políticas públicas enfrentem uma disputa, e não tenham se formalizado na educação de forma a contribuir para a problematização das heteronormas, é importante analisar como educadores/as – que têm poder de ação e decisão

no cotidiano das suas escolas, e que contribuem para o processo de subjetivação do sujeito – pensam a respeito dessa proposta. Isso permite pensar estratégias de elaboração, implementação e execução de políticas públicas.

Esses são alguns aspectos que me levam a um problema que articulo como objeto de pesquisa, principalmente em meio a um contexto de conflitos e disputas, aonde a crescente aceitação da pluralidade sexual vem sofrendo represália e ataques de setores tradicionais, constituídos não só pela bancada conservadora católica, bem como de outros grupos religiosos e políticos. No grupo de pesquisa Caleidoscópio, temos discutido a importância da defesa do Estado Laico, principalmente por meio da efetiva laicidade no contexto educacional e na formação dos sujeitos em geral (SANTOS; TORRES; FONSECA, 2016). Verifica-se que, em escolas da região de Ouro Preto-MG e Mariana-MG, ainda temos um ensino religioso marcado por posturas bastante questionáveis, quando apenas o catolicismo ganha destaque e o cristianismo é hegemônico.

Devemos atentar que o simulacro definido como “ideologia de gênero” foi um termo gestado no seio da igreja católica como forma de combater os grupos que defendem o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos, ao alegarem que a “ideologia de gênero” fere a defesa da família tradicional, o direito à vida e não leva em conta as diferenças dadas pela natureza. Na luta contra essa “ideologia”, não só o setor conservador católico, mas o evangélico, somado a organizações não governamentais (Pró-Vida) e ao movimento Escola Sem Partido, têm promovido ações que visam instalar um discurso público de alerta aos perigos que a “ideologia de gênero” representa (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Na educação, o termo ganhou destaque na aprovação do PNE (2014), quando o MEC tentou incluir a educação sexual como forma de combater a discriminação e promover uma cultura dos direitos sexuais. Nesse cenário, o chamado Escola sem Partido – que advoga em defesa da família tradicional, heterossexual – define que discussões como essas doutrinarão crianças e jovens a transgredirem a heteronorma instituída, além de roubar o direito da família em educar seus filhos e suas filhas. Aqui, temos um possível conceito normativo disponível – “ideologia de gênero” – articulado por potentes grupos religiosos que têm direcionado o posicionamento e o comportamento dos sujeitos a respeito das discussões sobre gênero e sexualidades no cotidiano das escolas, ao orientar sobre quem e o que se pode falar a respeito da temática (SCOTT, 1995).

No âmbito nacional, temos o caso, por exemplo, da Nota técnica nº. 2, de 17 de março de 2017, expedida pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), a respeito da “notificação extrajudicial” de autoria do Procurador Regional da República, Guilherme Shelb, que trata como abusiva e ilegal a implantação, nas escolas públicas e particulares, da “ideologia de gênero”.

A PFDC se posicionou contra os argumentos apresentados pelo procurador, que vê a entrada do gênero na escola como algo que fere o direito dos pais à formação moral dos filhos, e como uma forma de incentivar os/as alunos/as à promiscuidade. A PFDC defende que esse posicionamento está inserido:

[...] na estratégia de um movimento religioso-político global fortemente anti-igualitário, a afirmação de que qualquer pai possui o direito individual de conformar tudo o que é ensinado ou debatido no ambiente escolar a seus próprios valores morais ou religiosos deveria soar absurda, pois a pluralidade de concepções e modos de vida não apenas é protegida como valor constitucional (art. 1º, inciso V, art. 3º, inciso IV, art., 206, inciso III, da Constituição), como é um fato social auto evidente (PFDC, 2017, p. 8).

Fica claro, no excerto acima, que Shelb concebe a escola e as relações sociais nela desenvolvidas como a extensão da casa. Todavia, a PFDC defende que, na escola, há encontros de diversos sujeitos, advindos de diversas famílias, com valores morais os mais diversos. E, portanto, é importante que o gênero faça parte do currículo escolar, como forma de problematizar alguns referenciais morais que contribuem para a discriminação, a violência e o desrespeito. Isso porque a não discussão e/ou o silenciamento dessas questões têm violado o direito de vários outros sujeitos, vítimas da violência e da exclusão.

Remi Klein (2015), ao analisar um texto da CNBB (2015), também ressalta a resistência de setores religiosos quanto à entrada dessa temática na escola, já que reconhecer uma pluralidade de concepções de homem e mulher, além do tradicionalmente considerado “natural”, contradiz os valores morais desses setores.

A ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher. Não é possível que esta ressignificação antropológica tenha um reconhecimento oficial. Tenha-se presente ainda que o Plano Nacional de Educação não faz menção à adoção da promoção da identidade de gênero

como diretriz geral a ser adotada na educação nacional. Além do mais, não é dado aos Estados e Municípios dispor em sentido contrário ao Plano Nacional de Educação (CNBB, 2015 *apud* KLEIN, 2015, p. 7).

Essa polêmica a respeito da diversidade e das desigualdades de gênero durante a elaboração do PNE culminou na retirada das metas relacionadas a essas questões dos documentos finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010 e 2014. Foi redigida apenas uma meta generalista a respeito delas: “a superação de todas as formas de discriminação” (PNE, 2014 *apud* KLEIN, 2015, p. 8).

Isso demonstra como a elaboração, a implementação e a execução de políticas públicas são algo complexo, que envolve disputas políticas divergentes que podem levar a modificações e/ou revisões do plano original, a depender dos atores envolvidos (presidente, ministros, partidos políticos, congregações religiosas, opinião pública etc.), bem como dos interesses, dos valores e das crenças desses atores.

Kingdon (2003), citado por Capella (2006), apresenta um modelo teórico que auxilia na compreensão dos processos decisórios para a formulação de políticas públicas, ou seja, ele ajuda a compreender como alguns problemas passam a fazer parte da agenda governamental e se tornam políticas públicas e como outras questões são negligenciadas. Isso chama nossa atenção para como as mudanças governamentais, os grupos de pressão e o “humor nacional” (um humor favorável para a promoção de algumas questões) podem restringir ou favorecer um agenda governamental.

Esses fatores combinados podem restringir ou favorecer uma agenda governamental. Quando há convergência desses três fatores, o reconhecimento de um problema, a disponibilidade de uma solução e as condições políticas favoráveis, há, segundo Kingdon (2003), citado por Capella (2006), uma oportunidade para que mudanças aconteçam. Essas mudanças na agenda podem se dar tanto de forma programada como de forma não previsível. E, da mesma forma que as “janelas”, as oportunidades se abrem, mas também se fecham (CAPELLA, 2006).

Nos fragmentos abaixo, é possível verificar que a inserção de estudos de gênero na formação do/a educador/a foi algo discutido na CONAE, de 2010. Aparecendo de forma explícita no documento final dessa Conferência, sendo retirado da lei posteriormente promulgada do PNE.

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos – meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (CONAE, 2010, p. 146).

139- Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/as profissionais da educação, a discussão de raça, etnia, gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, machismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia e contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista, e não homo/lesbo/transfóbica (CONAE, 2014, p. 32).

Mesmo prestes a se materializar em políticas públicas, o projeto foi modificado por mudanças governamentais e grupos de pressão, o que se configurou como um exemplo claro desse complexo processo que é a formulação de políticas públicas. É sob essa perspectiva que acredito ser de extrema importância trazer a discussão sobre as questões de gênero e sexualidades, de forma a problematizá-las no cotidiano escolar, pois, como afirma Louro (1997, p. 131), as questões referentes ao gênero e as sexualidades

[...] estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aulas – assumidamente ou não – nas falas das professoras, dos professores e estudantes.

E, se estão na escola, é necessário que a elaboração de documentos, como o Plano Nacional de Educação, aborde e pontue questões relacionadas ao gênero, pois, como também pontua Louro (1997, p. 121):

As desigualdades só são percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

Por outro lado, Louro (1997, p. 122) também ressalta que:

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam importantes, no sentido de interferir nas políticas públicas – em particular políticas educacionais – dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/ os irremediavelmente envolvidos. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir.

Para que a escola contribua para problematizar e desconstruir as verdades consagradas sobre o gênero e as sexualidades, é necessário munir seus agentes de instrumentos para romper com tais verdades. Privar a escola desse papel, como assistimos nos debates atuais, é uma decisão política, arbitrária que visa à manutenção da ordem heteronormativa, excludente, violenta e preconceituosa. Ainda que a formação de sujeitos não seja apenas uma questão no universo educacional, ela ganha importância no atual contexto escolar em que políticas públicas e garantias legais de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais estão sob forte ataque que, embora seja há muito tempo praticado pela Santa Fé, se encrudescou nos últimos cinco anos (CORRÊA, 2018).

1.3 Alguns dados sobre o Ensino Básico em Mariana e a Conferência Regional de Educação, como exemplo de disputas e recrudescimento de discursos religiosos no contexto microrregional

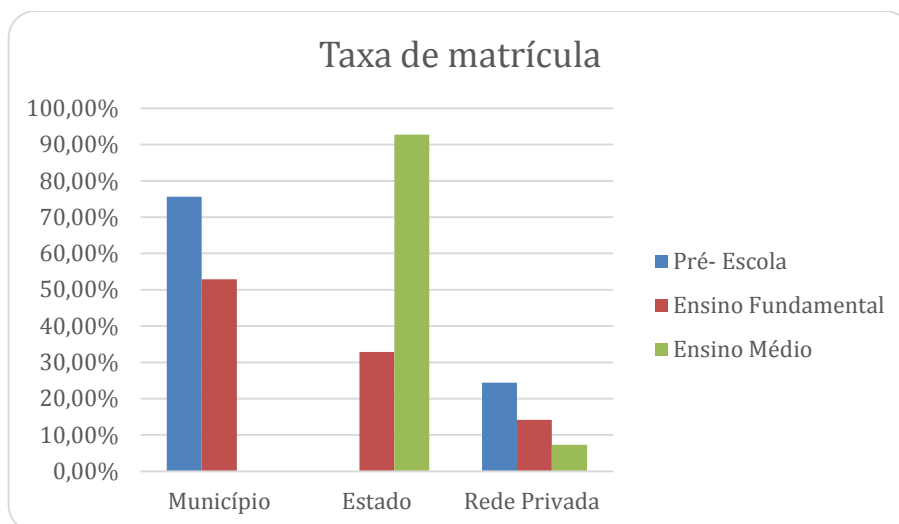
A presente pesquisa tem seu foco no município de Mariana, localizado no Estado de Minas Gerais. Essa escolha se dá por este ser meu local de trabalho e residência, o que facilitou a execução da pesquisa. Além disso, foi aqui em Mariana-MG que vivenciei praticamente toda a minha carreira como educadora. Foram as narrativas das instituições de ensino e de vários sujeitos desse lugar que me trouxeram várias das afetações que me levam a essa pesquisa.

Mariana contava com 54.179 habitantes no último censo (IBGE Cidades, 2015), sendo que quase 80% da população é católica, pouco mais de 14% é evangélica e menos de 1% é espírita. Com densidade demográfica de 45,4 habitantes por km², faz divisa com os municípios de Ouro Preto-MG, Acaiaca-MG, Diogo de Vasconcelos-MG, Piranga-MG, Catas Altas-MG e Alvinópolis-MG. Está distante cerca de 12 km de Ouro Preto-MG e 110 km de Belo Horizonte-MG.

De acordo com os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, os/as alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade tiveram nota média de 6,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, para os/as dos Anos Finais, essa nota foi de 4,6. Na comparação com cidades do mesmo Estado, a nota dos/as alunos/as dos Anos Iniciais colocava esta cidade na posição 400 de 853. Considerando a nota dos/as alunos/as dos Anos Finais, a posição passava a 393 de 853. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98%, em 2010. Isso colocava o município na posição 338 de 853 dentre as cidades do Estado, e 2.065 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Dos/as 12.030 alunos/as que integram a rede de ensino do município, pouco mais de 12% deles se encontram na pré-escola, 70% estão no Ensino Fundamental e pouco mais de 17% no Ensino Médio (IBGE Cidades, 2015). O gráfico abaixo mostra o percentual de matrículas na rede municipal, estadual e privada de ensino. A rede privada atende a todos os segmentos, já o município e o Estado atendem a dois segmentos, sendo que o Estado não atende a Educação Infantil e o município não atende ao Ensino Médio.

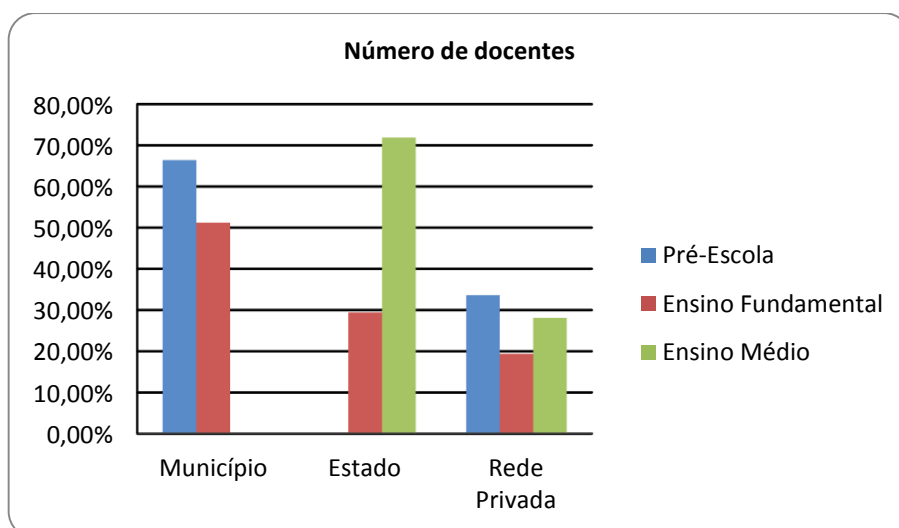
Gráfico 1: Taxa de matrícula



Fonte: Elaborado pela autora a partir de IBGE Cidades, 2015

O Gráfico 2, por sua vez, mostra o número de docentes da rede. Nele, verificamos que, dos 965 docentes, 11,7% atuam na pré-escola, 68,4% no Ensino Fundamental e 19,9% no Ensino Médio. O Estado abriga a maior porcentagem de docentes do Ensino Médio, enquanto que o município abriga os da pré-escola e do Ensino Fundamental (IBGE Cidades, 2015).

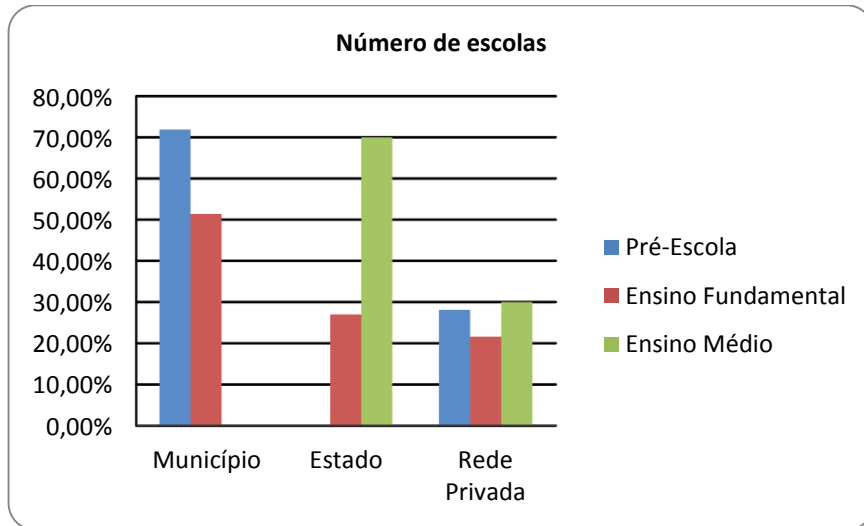
Gráfico 2: Número de docentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de IBGE Cidades, 2015

Das 79 escolas existentes no município, 40,5% delas se destinam à pré-escola, 46,8% ao Ensino Fundamental e 12,7% ao Ensino Médio. A maior parte dos/as docentes se concentra nas escolas públicas, para onde converge a maior parte da matrícula da rede de ensino (IBGE Cidades, 2015).

Gráfico 3: Número de escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de IBGE Cidades, 2015

No Plano Municipal de Educação, com vigência até 2024⁴, não há referência ao termo gênero, sexualidades ou qualquer dado, como taxa de analfabetismo, matrícula, reprovação, aprovação, abandono, agregado ao quesito sexo. Em relação a esse aspecto, Rosenberg (2001), ao problematizar dados estatísticos que estão pouco agregados por sexo, constata que há uma omissão na divulgação e na análise sistemática de dados desagregados por sexo em todos os níveis de ensino, o que dificulta a superação das desigualdades de gênero, pois, como ela bem argumenta, sem coleta de dados nessa ótica e sem novas perguntas para a coleta de dados, ficamos na mesmice.

No que concerne ao eixo diversidade, as metas do município incluem apenas a Educação especial e inclusiva, como no caso de alunos/as surdos/as, com baixa visão, com

⁴ A contar da data da publicação desta lei, que teve como escopo o art. 214 da Constituição Federal e a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

deficiência física ou intelectual. Também objetiva elevação da escolaridade com base na faixa etária e na raça dos discentes, o gênero, como já constatado no parágrafo anterior, não aparece. Mais uma vez, percebo que não há uma problematização em relação ao gênero como um sistema organizacional de relações que contribui para classificar e posicionar meninos e meninas em lugares hierarquizados e diferenciados no que se refere ao desempenho escolar, por exemplo. Será falta de um olhar mais aguçado para ver as relações de poder instituídas pelo gênero?

Em Conferência Regional de Educação, realizada em 2017, na cidade de Itabirito-MG, com participação dos municípios integrantes da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (Mariana-MG, Acaiaca-MG, Itabirito-MG, Diogo de Vasconcelos-MG e Ouro Preto-MG), tive oportunidade de colaborar com o Eixo V, sobre Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, Justiça Social e Inclusão. Foi possível perceber uma participação intensa dos movimentos sociais na elaboração do documento normativo legal que embasa as discussões da conferência. Ao mesmo tempo, também observei uma maior conscientização e preocupação da população participante em construir uma cultura de direitos humanos que reconheça e respeite à diversidade sexual e de gênero.

Durante a conferência, o Eixo V se mostrou o mais acalorado em suas discussões. Em meio a opiniões contra e a favor da manutenção das questões de gênero no documento, muitos foram os momentos de conflito, o que, para muitos presentes, foi visto como algo negativo, desordeiro. Contudo, penso que os conflitos não representam a desordem, eles são necessários para que normas e verdades sejam problematizadas, ressignificadas, modificadas.

Todavia, alguns aspectos organizacionais atrapalharam o diálogo, um deles é que houve distribuição equivocada de documentos e, não obstante a isso, a discussão foi feita em cima do texto errado. A maioria do grupo não tinha tido acesso a esse texto, o que gerou muita revolta e comprometeu o rendimento do grupo. O outro aspecto diz respeito ao tempo destinado ao diálogo, pois a conferência é um importante canal de participação popular e destinar uma manhã para apresentações culturais e artísticas limita um dos seus principais momentos: o instante das discussões necessárias às deliberações. Como promover a democracia e a participação social sem a priorização do diálogo?

Das falas apresentadas no grupo, uma me chamou mais atenção e ela se deu logo no momento das apresentações. Um homem, com cerca de 40 anos, se levanta, diz seu nome, e se apresenta como representante de vários segmentos da sociedade, sendo o primeiro deles a

família, já que ele é um “pai de família”, o segundo a igreja, por ser pastor, e o terceiro tem relação com a sua contribuição em uma clínica para dependentes químicos. Nas entrelinhas, o discurso que sustentava seu argumento parecia trazer padrões instituídos, ao pronunciar, por exemplo, que era representante da família, por ser um “pai de família”. Isso soou como se tudo o que fugisse a isso não fosse legítimo.

Aqui, vemos um exemplo claro de como o micro e o macro se aproximam nos debates acerca da questão de gênero e das sexualidades, pois, segundo Maria José Fontalenas Rosado Nunes (2015), que analisou especificamente a intervenção da Igreja Católica, na construção do PNE, as metas relativas à diversidade e às desigualdades de gênero são vistas como uma ameaça a determinados valores defendidos pela igreja. Para a bancada conservadora católica, a inserção do gênero nos currículos educacionais representa a destruição da “família”, uma vez que incentivaria vários tipos de relacionamentos que não apenas o entre o homem e a mulher, definidos biologicamente. Assim, em lugar do matrimônio monogâmico e estável nas bases religiosas, haveria um incentivo a diversos tipos de arranjos conjugais, o que contraria a lei natural, dada por Deus, que defende que o homem só pode se relacionar com mulher, e que a mulher deve ser mãe, submissa ao marido, cuidar dele, da casa e dos filhos.

Também foi curioso notar que o pastor não fez menção argumentativa sobre ser a favor ou contra a manutenção das questões de gênero no documento, mas, durante os momentos da votação, foi contrário a qualquer ideia relacionada à diversidade e à diferença de gênero e às sexualidades no documento. E, após perceber a não adesão do grupo ao seu posicionamento, decidiu por se abster de suas colocações.

Vale ainda salientar a respeito de uma deliberação, presente no regimento da conferência, que determinava discutir inclusão separada de diversidade. Tal determinação foi logo questionada e o grupo decidiu por não a seguir, já que a maioria concordava e entendia que é impossível deliberar sobre inclusão sem falar em diversidade.

Uma das propostas encaminhadas pelo grupo foi a ideia de se incluir, no calendário escolar municipal, o trabalho com as questões da mulher relacionada à gênero, no mês de março. Aos olhos de uma informante da Assistência Social de Mariana-MG, que tem acesso a mulheres vítimas de violência doméstica e crianças vítimas do abuso sexual, é muito forte, no município, a cobrança da maternidade. Ela relata que, nos grupos de violência doméstica, quando uma adolescente discorre sobre a gravidez de uma colega, deixa passar, nas entrelinhas, que isso é

função da mulher, que ela está certa em ser mãe. Como se, para ser feliz e ser mulher, fosse necessário ser mãe. Já no tocante aos homens, ela observa que não há uma cobrança que sejam provedores, mas que sejam “machos”, ou seja, garanhões e dominadores, ela exemplifica: “não há problema a mulher bancar, desde que ela me obedeça” (Informante da Assistência Social, 2017, Mariana-MG).

Nessa ótica, proposições como a encaminhada na conferência contribuiriam para a problematização e a desconstrução desses estereótipos generificados. Entretanto, a informante relata que, dos projetos já realizados sobre sexualidades e afetividade em estabelecimentos de ensino do município, há certa vigilância sobre o que se vai falar da temática, como relatado abaixo:

[...] você vai falar sobre sexualidade, mas não vai poder falar sobre sexo. Vai falar de sexualidade, mas tem que ser uma sexualidade normativa, hétero. Teve uma vez que chegou uma demanda sobre isso e ficou muito perceptível que o que a pessoa queria era falar para os alunos: “olha, vocês não podem se agarrar ali não, vocês estão muito novos para se agarrar”. Em uma das escolas, ficou bem claro uma homofobia até por parte dos professores (Informante da Assistência Social, 2017, Mariana-MG).

A informante ainda observa uma demanda muito intensa dos jovens de Mariana-MG para discutir sobre a homossexualidade. Em um projeto realizado por sua equipe com adolescentes do município em questão, essa temática é recorrente, o que denuncia os preconceitos e os tratamentos homofóbicos sofridos por esses jovens. Em sua fala, a informante salienta: “se os jovens tão falando é porque, de alguma forma, isso está doendo neles, por isso, a necessidade de se discutir. Mas a fala já é um progresso muito grande”.

Reconhecer isso é uma forma de enfrentamento da violência ética, pois relatar a si é limitado por um quadro referencial que desumaniza tudo o que se opõe a ele. Abrir espaço para que os sujeitos possam expor a sua inteligibilidade, expor o que não é considerado humano, possibilita a crítica ao modelo instituído, coloca em questão o conceito de humanidade a nós imposto, nos leva a agir de forma ética, e viabiliza o reconhecimento do inumano, por meio de uma ação reflexiva, crítica e não violenta. O mesmo pode se dizer da retirada ou não do termo gênero das políticas públicas. A violência ética emerge quando se retira o termo das políticas públicas, pois se nega audição e sentido no relato de quem sofre.

Observa-se, portanto, iniciativas, ainda que não normatizadas por lei, para se trabalhar gênero e sexualidades, inclusive por parte dos/as docentes. Em visita a uma das escolas onde havia colaboradoras de pesquisa, tive a oportunidade de conversar com parte da equipe docente, que não apenas se mostrou interessada em participar da pesquisa, como expôs o interesse em trabalhar e em discutir a temática com os/as discentes. Também conheci relatos sobre a realização de atividades relacionadas à educação sexual nessa instituição. A retirada do termo gênero do PNE (2014-2024) pode até representar um retrocesso em relação às conquistas políticas nos últimos anos, promovida entre Estado e movimentos sociais, mas não representa o silenciamento do debate dessas questões no cotidiano das escolas. Talvez tal polêmica gerada em torno dessa questão tenha dado ainda maior visibilidade para a necessidade de se problematizar e se desconstruir o discurso heteronormativo no contexto escolar. Vê-se, nesse exemplo, que, embora não haja, no município, documentos legais que instituem o trabalho com as questões de gênero e sexualidades nas escolas, há iniciativas, mesmo que incipientes, no sentido de incluir o diálogo sobre essa temática nos estabelecimentos de ensino.

2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS

Para melhor atingir os objetivos propostos nesse projeto de pesquisa, optei por uma pesquisa qualitativa, uma vez que a temática em estudo será analisada com base nas concepções de sujeitos que, com seus valores, conhecimentos, interesses, crenças, significados e aspirações, não tornam possível que essa fosse uma atividade passível de quantificações.

Lüdke (1986) explica que a pesquisa “qualitativa” ou “naturalística” é um meio eficaz para conhecer e compreender melhor os problemas presentes na escola, Isso porque, ao retratar o cotidiano da instituição escolar com todas as suas peculiaridades, esse tipo de pesquisa fornece elementos importantes para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Alves Mazzotti (1996) também define algumas características da pesquisa qualitativa. Para ela, nesse tipo de pesquisa, o/a pesquisador/a tem de se colocar no contexto pesquisado, conseguir apreender os significados do comportamento dos sujeitos, descrever detalhadamente o contexto e a realidade observada, transcrever, de forma literal, falas e documentos, e dialogar com outras pesquisas já existentes sobre o mesmo tema. O importante é que toda pesquisa qualitativa defina o que se quer investigar, justifique a relevância do estudo, relate os procedimentos metodológicos a serem utilizados, defina referencial teórico que sustente/comprove os pressupostos teóricos, e explique, de forma clara e objetiva, o que os dados coletados dizem para o referencial teórico (ALVES MAZZOTTI, 1996).

Dentro da pesquisa qualitativa, foi possível dar sustentação aos meus argumentos a partir de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, da pesquisa de autores/as e trabalhos já publicados na área de gênero e educação, gênero e políticas públicas para educação, gênero e Planos Plurianuais de Educação, dentre outros. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 37 *apud* FONSECA, 2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Somado à pesquisa bibliográfica foi utilizado, como principal método de construção de dados, o grupo focal. Grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que vem sendo muito utilizada nas Ciências Sociais. Segundo Barbour (2009), essa técnica se baseia em gerar e em analisar a interação entre os participantes, e não consiste em uma entrevista de grupo em que a mesma questão ou uma lista de questões é perguntada para cada participante.

Gatti (2005) também ressalta que o grupo focal não consiste em uma entrevista, mas em uma conversa em que o/a pesquisador/a ou o/a moderador/a deve criar condições para que o diálogo aconteça, para que os participantes se sintam à vontade para explicitar seus pontos de vistas, exporem sua opinião, ideias e críticas. Logo, o grupo deve ser conduzido de forma que os participantes interajam entre si em vez de somente interagir com o/a pesquisador/a ou com o/a moderador/a.

Para Trad (2009), o primeiro e mais importante passo para a organização de um grupo focal é estabelecer o propósito do encontro. O/A pesquisador/a precisa ter muito claro o problema da pesquisa e o que busca compreender, e, para tanto, Gatti (2005) nos diz que o/a pesquisador/a deve possuir um embasamento teórico bastante solidificado para que levante, do problema, questões relevantes e contextualizadas. Tanto Gatti (2005) como Barbour (2009) deixam claro que a composição do grupo deve se basear em características homogêneas, como gênero, classe social, idade, religião, profissão, entre outros, ou seja, deve possuir algumas características comuns que interessem ao estudo do problema.

A decisão de participar é individual e livre de coação. Segundo Aschidamini e Saupe (2004), o número de participantes deve variar de oito a 10, e o total de grupos focais devem atender à demanda da investigação. Trad (2009) reforça que o número ideal de participantes não deve ultrapassar oito, para que seja possível estimular e conduzir a discussão no grupo, e não correr o risco de se limitar a oportunidade de trocas de ideias e de aprofundamento do tema. O número de encontros também está relacionado com os objetivos do trabalho, e pode ser alterado a partir das análises dos dados coletados. Quanto à duração dos encontros, Trad (2009) assinala, como tempo mínimo ideal, 90 minutos, mas sem ultrapassar 110 minutos.

Aschidamini e Saupe (2004) relatam a importância da escolha do local para os encontros, que deve ser aconchegante, neutro, livre de ruídos e preferencialmente do convívio

diário dos participantes. Para Barbour (2009), realizar os encontros em diferentes ambientes pode proporcionar possibilidades adicionais de comparação. Além disso, segundo a autora, o ambiente também não deve ameaçar a privacidade e a confidencialidade da conversa. Gatti (2005) ainda nos fala que o ambiente deve favorecer a interação e que os participantes devem se encontrar face a face.

Outro aspecto importante tratou da elaboração do roteiro de temas que foi trabalhado no grupo. O/A pesquisador/a precisa elaborar a lista de assuntos de forma coerente e para que promova a discussão no grupo. A elaboração desse instrumento requer habilidade, dedicação e clareza dos objetivos do estudo (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004). O roteiro tem por objetivo permitir ao/à pesquisador/a focar nas questões importantes da pesquisa e não deve ser usado para enfatizar suas próprias percepções e determinações (BARBOUR, 2009, p. 57). Também deve ser flexível e o/a moderador/a deve estar atento a tópicos que não necessitam ser abordados, bem como ao surgimento de tópicos não presentes no roteiro (GATTI, 2005, p. 32).

O/A pesquisador/a pode atuar como moderador/a do grupo. É importante que ele possua empatia para despertar a confiança dos participantes, ter desenvolvido o senso de escuta e a capacidade de motivar e de controlar as discussões do grupo. Trad (2009) chama atenção para a necessidade do/a moderador/a ter o cuidado para não deixar seu ponto de vista, seus pensamentos e seu posicionamento diante do tema induzirem a participação dos membros do grupo. Ainda sobre o papel do/a moderador/a, Gatti (2005) nos fala da importância dele, em um primeiro momento, deixar os participantes à vontade, ao explicar o objetivo do encontro, sua duração, e ao deixar claro que toda a opinião e ideia interessam e que não existe certo ou errado. Os participantes devem ter em mente que o grupo se baseia em uma conversa e, dessa forma, não precisam atuar como se estivessem respondendo ao/à moderador/a. A autora ainda fala da importância do/a moderador/a deixar claro seu papel na conversa, que é introduzir o assunto, propor questões, garantir que os/as participantes não se afastem do tema, e garantir que todos tenham a oportunidade de participar. O/A moderador/a também deve estar preparado para a situação em que o grupo esteja inseguro para falar, deve saber intervir em situações de conflito e deve saber lidar com o silêncio (BARBOUR, 2009).

Durante a análise dos dados, Trad (2009) aponta para dois momentos complementares, a análise específica de cada grupo e a análise comparativa dos grupos – caso

haja a utilização de mais de um grupo. Dessa forma, identifica-se as tendências e os padrões de respostas associados ao tema da pesquisa. Também na utilização de vários grupos, Gatti (2005) aconselha que o processo de análise comece logo depois do primeiro grupo focal ou sessão, para que o/a pesquisador/a avalie o que deu certo, o que deu errado e o que necessita mudar. Costa (2012) registra a importância da análise dos dados para a valorização não apenas do conteúdo, mas também da forma como o ponto de vista dos participantes é exposto, como é sustentado, mantido ou rejeitado durante a interação do grupo. A autora ainda chama atenção para a importância de não desprezar as informações que podem ser analisadas a partir da comunicação não verbal. Ainda segundo Costa (2012), deve-se analisar os resultados a partir das seguintes questões:

- Com que afinidade o grupo aderiu às questões apresentadas para discussão?
- Por que, como e quando foram trazidos os problemas relacionados acima?
- Que declarações permitiram conflitos?
- Quais foram as contradições na discussão?
- Que experiências comuns foram expressas?
- Formaram-se alianças entre os membros do grupo?
- Houve algum participante cujo ponto de vista foi silenciado?
- Houve uma visão particular dominante?
- Como o grupo resolveu as divergências?
- Que temas produziram consenso?
- Quais interesses estão sendo representados no grupo?
- Como foram tratadas as emoções?

A escolha da metodologia se justifica por ser o gênero e as sexualidades um tema polêmico, que envolve crenças, valores, preconceitos, e que, ao ser discutido no “cara a cara”, pode intimidar o entrevistado. De acordo com Barbour (2009), a discussão em grupo encoraja e incita a fala, se comparada à entrevista, e permite acessar conhecimentos que incorporam comportamentos, crenças, valores, ideologias, construções sociais da comunidade mais ampla). Além disso, possibilita entender melhor as diferenças ou as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e fazem (GATTI, 2005).

Há pesquisadores/as que falam da importância de estudos que dão voz aos sujeitos, mais especificamente aos docentes, pois argumentam que a formação profissional se dá no plano do humano. Reconhecemos a importância da voz dos sujeitos, porém questionamos que a voz não é dada a eles pela pesquisa, eles já possuem voz. A pesquisa pode dialogar com essas vozes em outros contextos, de modo crítico e analítico. Apesar dos conhecimentos técnicos, os/as docentes estão imersos em uma dada sociedade, com uma dada cultura, que exerce influência no seu modo de ser agir. Ser professor/a não se resume a ter domínio de conteúdos, conhecimentos e técnicas didático-metodológicas, mas envolve saber lidar com um complexo contexto, em que convivem diferentes subjetividades, religiões, credos, gêneros, sexualidades, etnias. Aqui, entendemos ser mais importante reconhecer a voz dos sujeitos do que supor que é possível “dar voz” a eles, pois podem trazer, em seu relato, formas de resistência a heteronormatividade.

A seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa se deu, inicialmente, com um critério básico, ser professor/a de escolas públicas da cidade de Mariana-MG. Não havia, até então, um critério para a escolha da escola na qual esses/as professores/as integravam. Portanto, optou-se por colher informações na Assistência Social, que presta atendimento nas escolas, inclusive no trabalho com questões que envolvem gênero e sexualidades. A ideia era escolher uma escola municipal e outra estadual, com base em informações obtidas por uma informante da Assistência Social do município de Mariana-MG, por meio de uma entrevista semiestruturada. Conforme relato da informante, os trabalhos relacionados ao gênero e à sexualidade, desenvolvidos nas escolas do município, partem, em sua maioria, de iniciativas da própria Assistência Social, com equipe da Saúde Infanto-juvenil. Neles, as escolas são selecionadas com base no índice de violência doméstica e de abuso sexual das localidades nas quais se situam. Contudo, a escola que se mostrou interessante pesquisar foi uma estadual, única do município a solicitar apoio para trabalhar questões referentes ao gênero com os alunos e as alunas.

A escola do município, por sua vez, foi escolhida após a realização da banca de qualificação. Foi com as contribuições da banca que o critério de escolha dessa escola se tornou mais claro. Isso porque, se o contexto de pesquisa é um contexto de tensões e disputas em relação às questões de gênero e sexualidades, seria interessante que essa tensão também se mostrasse presente no contexto da instituição escolhida. Para tanto, algumas pedagogas do

município foram utilizadas como informantes, sendo realizada uma entrevista semiestruturada para o recolhimento das informações.

Em conversa com essas pedagogas, as questões de gênero parecem inexistir no cotidiano das escolas, principalmente em se tratando dos segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Falas como: “não é uma demanda da escola”, “essas questões não aparecem aqui”, soam como se houvesse uma “negação” de existência de um quadro opressor no sentido de gênero. Todavia, essa “negação” não é consciente e suponho – como bem nos diz Louro (1997) – que isso se deva à naturalização de várias práticas escolares que dificulta ver as dimensões do gênero implicadas no cotidiano escolar. Em apenas dois depoimentos essa tensão é nomeada e fica bem explicitada em um deles, de uma pedagoga que relata que, ao ser oferecida, em sua escola, uma parceria com a UFOP para trabalhar questões relacionadas a gênero e sexualidades, parte da equipe docente não se dispôs a participar do projeto, ao alegar que a família não “vê com bons olhos” o trabalho com a temática e que isso seria uma forma de incentivar práticas não heterossexuais entre os/as discentes. Essa tensão em torno da educação sexual, que aparece também nos contextos macro, justifica a escolha dessa instituição municipal como colaboradora de pesquisa.

Vale ressaltar que, antes da realização desses dois grupos focais, foi realizada uma oficina de grupo focal, com docentes do mestrado em Educação da UFOP e, que devido à sua riqueza de dados, também foi utilizado nesta pesquisa, o que fez totalizar, portanto, três grupos focais (escola do Estado, escola do município e oficina), conforme roteiro disponível no Apêndice 3. Os grupos foram realizados no ano de 2018, posteriormente à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFOP. Para garantir a segurança dos/as colaboradores/as da pesquisa, suas identidades foram preservadas, e foi utilizado um nome fictício na escrita de seus relatos. Todos/as também receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumentos de Cessão de Direitos (Apêndices 1 e 2). A pesquisa também foi submetida à aprovação do Comitê de Ética (Anexo 1) de forma a garantir a segurança da instituição, da pesquisadora e dos/as colaboradores/as da pesquisa, bem como a legitimidade ética do processo de pesquisa. O local de realização do grupo focal foi escolhido pelos/as cooperantes de forma a garantir sua segurança, seu sigilo e privacidade. Os nomes dos/as colaboradores/as da pesquisa são todos fictícios, sendo que, na oficina de grupo focal, esses nomes foram atribuídos por mim e relacionados a personalidades da área de formação de cada

colaborador/a; e, nos demais grupos focais, cada participante teve a liberdade de escolher seu pseudônimo.

2.1 Grupo focal: a cada grupo, uma tessitura diferente

Pesquisar não se resume apenas à construção de dados, mas envolve nossas experiências pessoais, nossa relação com o objeto de pesquisa, nossa relação com o/a orientador/a, nosso estado emocional, nossa disponibilidade de tempo e a disponibilidade e o interesse do outro em colaborar. Às vezes, são horas e dias sem escrever nada e, em outras vezes, minutos de muita produtividade. Dói o corpo, cansa a mente e, nos dias que você não sai do lugar, a vontade de desistir é grande. É excessiva vontade de acabar com a ansiedade que nos domina. Além disso, pesquisar não é uma oportunidade acessível a todos/as. E é grande a responsabilidade com o outro, o que aceita colaborar com a pesquisa. O cuidado para interpretar falas que vão além de palavras, falas que envolvem toda uma vivência, experiências. Colaborar para uma pesquisa é uma exposição do eu, exige abrir mão de tempo e, por esse motivo, agradeço imensamente aos meus colaboradores e às minhas colaboradoras da pesquisa, que fizeram possível a construção dessa dissertação. Aqui, reservo um espaço para explanar umas linhas sobre como se deu a tessitura de cada grupo focal. Aqui, abro um parêntese para explicar que trago o termo tessitura no sentido de tecer um tecido, onde eu, como pesquisadora, ao utilizar um mesmo roteiro e sendo a única moderadora, obtive diferentes tramas que ora se entrelaçam e ora se desençam, mas que formam um tecido único, construído no encontro de várias vozes, no encontro com o outro, no encontro com o relato do outro; que, de alguma forma, nos mobiliza, nos sensibiliza, nos toca, nos incomoda e/ou até nos silencia, mas nos constitui num constante vir a ser.

Conheci o método aqui descrito nas aulas de metodologia na pós-graduação. O nome me despertou a curiosidade e, com base em uma breve e superficial pesquisa – daquelas que levam você a assistir um vídeo no *YouTube* sobre o tema –, tive a sensação de que aquele método seria uma boa opção a ser utilizada para a construção dos dados da minha pesquisa. Ver

as pessoas – no vídeo – conversando sobre um tema, trocando opiniões e ideias consensuais e conflitantes, se mostrou como algo potencial para a produção de dados muito mais ricos, se comparado a feitura de dados por meio de uma entrevista individual ou por questionário, uma vez que a fala do outro possibilita a reflexão, incita novos pensamentos, promove *insights*, gera incomodo e, ao mesmo tempo, a partilha de medos, frustrações, dificuldades, potencialidades, experiências, de forma a mostrar que não estamos sozinhos, que, apesar das singularidades, temos muitas coisas em comum.

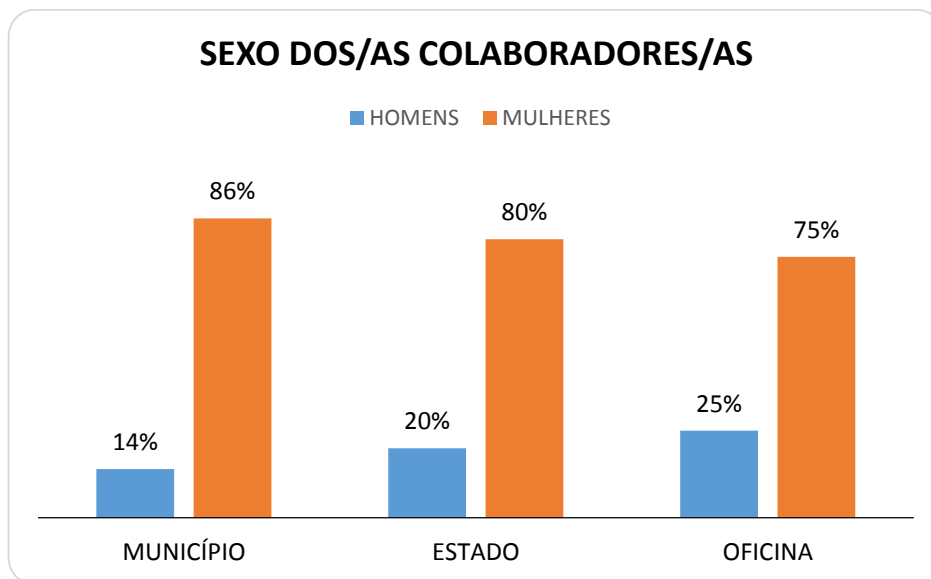
Smeha (2009) argumenta como o grupo focal possibilita a construção de dados que não seriam possíveis fora do grupo, ou seja, os dados não existem *a priori*, eles são construídos durante a realização do grupo. A mesma autora ressalta também que esse grupo é um espaço para troca de opiniões, valores, crenças, experiências; no grupo focal, o relato do outro causa afetações, o que possibilita autorreflexões que poderão se traduzir em ações de mudanças de paradigmas. Godim (2003) também chama atenção para esse aspecto, ao argumentar como as divergências podem levar os sujeitos a refletirem sobre seu posicionamento e ampliar seu entendimento do tema. Corroboro com a opinião da autora, a interação grupal – por meio da troca de ideias, opiniões, experiências – traz à tona aspectos que não seriam possíveis fora do grupo, e um deles é a promoção da reflexão. Mais que dar lugar à fala, ele promove o repensar sobre o que se fala e faz, e viabiliza contribuições não só para a pesquisa, mas para a prática docente, como foi possível vivenciar nos grupos focais.

A disciplina que cursei na pós-graduação me deu oportunidade de pesquisar esse método mais a fundo e de apresentar um seminário sobre grupo focal, e, apesar das bibliografias estudadas descreverem-no como muito trabalhoso, principalmente em relação à análise dos dados, por envolver as vozes de muitos sujeitos ao mesmo tempo, encantei-me pela metodologia e, depois de muito pensar sobre os prós e os contras de utilizá-la ou não, recebi o incentivo do meu orientador, que disse que eu deveria seguir minha intuição. Vale ressaltar que a intuição, nesse caso, não veio sem um processo reflexivo. Apesar de não existir o melhor método, Smeha (2009) pontua que existe o mais adequado ao seu objeto de pesquisa e esse processo exige uma análise de qual método irá melhor contribuir para a construção dos dados. Contudo, nunca havia participado ou realizado um grupo focal, seria necessário experienciar e testar o instrumento metodológico, principalmente o roteiro que conduziria o diálogo no grupo, já que ele deve contribuir para a promoção da conversa entre os integrantes, sem desviar o foco da discussão.

Com vistas a isso, convidei docentes, estudantes da minha turma de mestrado, para participarem de uma oficina de grupo focal. E, apesar de inicialmente considerar a não utilização desses dados construídos, após a realização da oficina, sua riqueza não me deixou outra opção que não os utilizar. A oficina de grupo focal também me possibilitou mapear algumas dificuldades que enfrentaria com os próximos grupos, mas isso não significou que todas as dificuldades foram sanadas ou que não vivenciei outros entraves nos demais grupos.

Antes, porém, de explicar um pouco da vivência nos grupos focais, é importante descrever brevemente as características de cada grupo. Aproximadamente, 80% dos/as participantes são mulheres, o que nos leva a duas suposições, o fato da escola ser um local majoritariamente ocupado por mulheres e/ou de estarem as mulheres mais abertas a dialogar sobre a temática gênero e sexualidades.

Gráfico 4: Sexo dos/as colaboradores/as

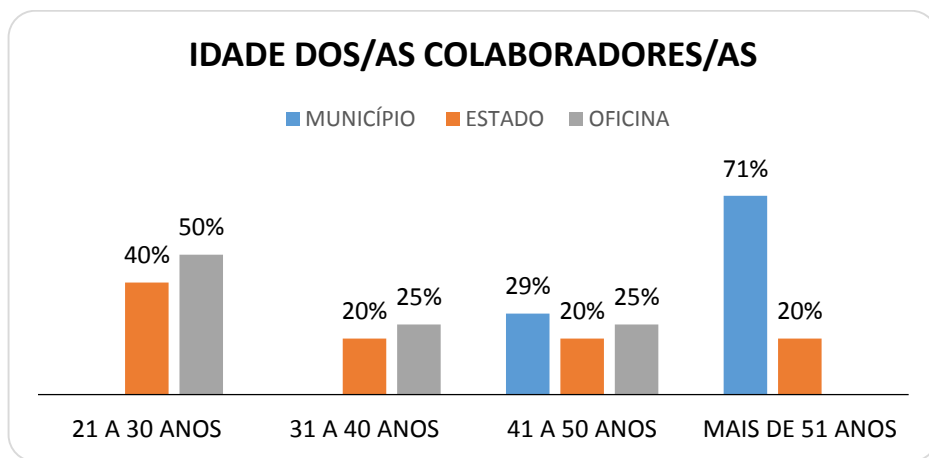


Fonte: Elaborado pela autora

A idade dos/as colaboradores/as varia, mas o município é composto pelo quadro de docentes mais velhos e com mais tempo em sala de aula, como é possível verificar nos gráficos a seguir. Durante o grupo focal, foram também os/as docentes da escola do município os que menos dialogaram e mostraram mais dificuldade em ver como as questões de gênero e sexualidades aparecem no cotidiano escolar. Sem intenções de fazer julgamentos, reitero que essa dificuldade pode estar relacionada a fatores externos, bem como a forma de se conhecer

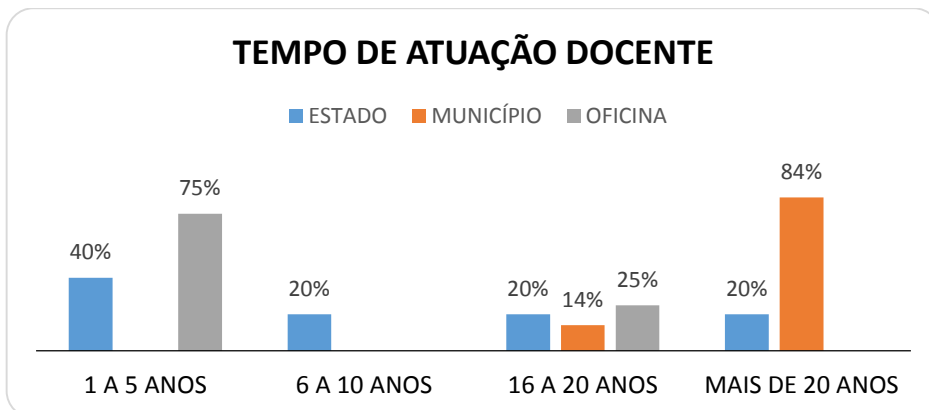
sobre essas questões. Falo isso, porque suponho que os/as docentes que se graduaram a pouco tempo e que fazem parte de uma geração mais jovem tiveram uma formação mais preocupada com a educação para a cidadania e uma maior convivência com outras possibilidades de existência. Longe de regras e generalizações, trago, aqui, suposições que explicam como se deu a construção dos dados. mesmo porque houve docentes com mais de 50 anos que se mostraram muito críticos e resistentes às questões de gênero e sexualidades no cotidiano escolar.

Gráfico 5: Idade dos/as colaboradores/as



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 6: Tempo de atuação docente

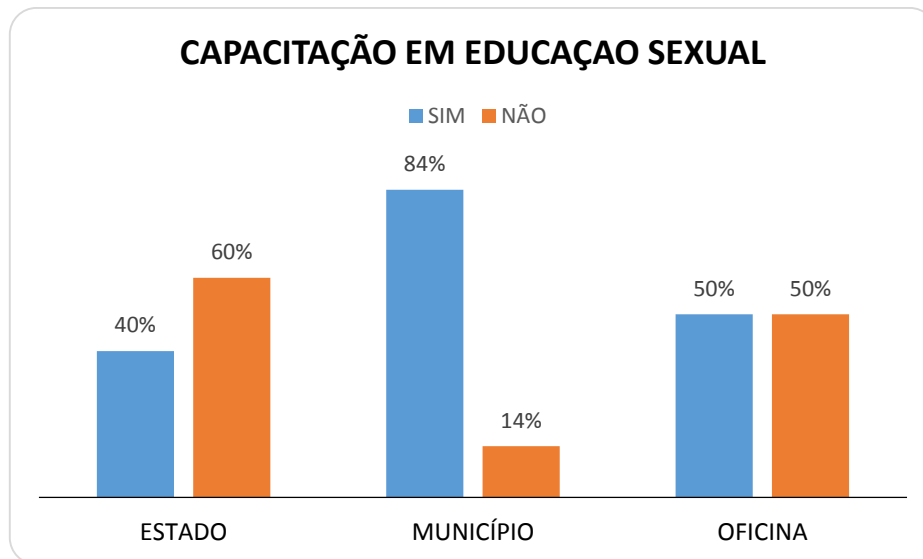


Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, os/as docentes da escola do município foram os que mais tiveram oportunidade em frequentar uma capacitação voltada para o trabalho com a educação sexual

nas escolas. Mas suponho, como reiterado, mais adiante, que ela não foi suficiente para problematizar crenças, valores e performatividades já tão naturalizados pelos mecanismos de poder a que estamos subordinados.

Gráfico 7: Capacitação em educação sexual



Fonte: Elaborado pela autora

Esses são alguns aspectos do perfil dos/as colaboradores/as que considerei importante pontuar, já que eles me trazem algumas suposições em relação à construção dos dados da pesquisa. Dito isso, sigo explanando sobre a vivência nos grupos focais, que também contribuem e constituem elemento importante a se considerar na análise dos dados. Afinal, como já falado, os dados não estão ali prontos para serem recolhidos, eles são construídos com os/as colaboradores/as. Fatores externos, internos, conjunturas políticas, a relação entre os/as participantes, entre eles e o/a moderador/a, dentre outros, são fatores que podem e interferem na forma como o grupo irá interagir, se portar e dialogar.

A primeira dificuldade em se realizar esse tipo de metodologia foi reunir um grupo de pessoas, em um mesmo dia e horário. Nem todos/as residiam em Mariana-MG, cada um tinha seus afazeres e compromissos. Portanto, dos oito participantes da oficina, quatro compareceram; e, dos dois observadores convidados, apenas uma pode estar presente. A requisição de colaboradores/as é um dos primeiros desafios do grupo focal e, a partir dessa

experiência, vi que é preciso contar com um número extra de pessoas, pois existe a possibilidade de algumas delas não poderem mais comparecer ou não se disponibilizarem mais a participar. Contudo, ter contado com pessoas do meu convívio para auxiliar na requisição de colaboradores se mostrou muito importante e efetivo, facilitou o acesso aos colaboradores do Estado e do município.

Algumas falhas ocorreram no momento de iniciar o grupo focal, pois a leitura do convite foi feita sem que os participantes tivessem uma cópia dele em mãos, e seria interessante distribuir o documento para o grupo para que ele acompanhasse a leitura. Outro ponto foi que, apesar da apresentação da funcionalidade de cada integrante do grupo e como se daria sua dinâmica, seria importante ter feito uma rodada de apresentação entre os participantes. Por mais que eles se conhecessem, não eram conhecidos pela observadora do grupo, o que talvez tenha dificultado sua identificação de falas, gestos, posturas. Um terceiro ponto foi não ter solicitado que todos desligassem ou silenciassem seus aparelhos de celular, pois, durante a oficina, um celular tocou, sorte o/a dono/a não o ter atendido, pois, certamente, quebraria a dinâmica do grupo. Esses foram aprendizados importantes, que não se repetiram nos demais grupos.

Ressalto, ainda, que, sem a observadora, alguns desses pontos passariam despercebidos. Apesar da não obrigatoriedade da presença de alguém para observar, é grande a contribuição desse/a colaborador/a no grupo focal. O/A mediador/a sozinho/a não dá conta de tomar nota de tudo o que acontece e nem tudo lhe passa percebido. Ter outra pessoa para auxiliar nesse momento é fundamental. Mesmo porque, se o/a mediador/a for o/a próprio/a pesquisador/a, sua sensibilidade pode estar um pouco comprometida pela imersão na pesquisa. E poder contar com o olhar externo contribui significativamente para trazer, para a discussão, detalhes que, às vezes, não são notados. Sem falar que permite, ao mediador, se dedicar mais à condução da conversa, pois o roteiro apenas não basta para que o diálogo aconteça. Há momentos que necessitam de intervenções, de maiores esclarecimentos e cabe ao mediador ter sensibilidade e estar atento para fazê-lo.

Quanto a esse aspecto, Fern (2001), *apud* Godim e Bahia (2003), pontua um fator muito importante que interfere no resultado do grupo focal, chamado “bloqueio de produção”. Isso é algo que se resume na dificuldade do/a moderador/a do grupo prestar atenção e acompanhar a discussão ao mesmo tempo em que organiza seu pensamento para realizar as intervenções necessárias. Portanto, a sensação que tenho é que ter outra pessoa que ajude a

tomar nota de pontos importantes do diálogo alivia um pouco a sobrecarga dirigida ao/à moderador/a da conversa.

Todavia, mesmo com a utilização do observador, tive muito bloqueio de produção na condução dos grupos, em especial no grupo do município. Não consegui realizar as intervenções necessárias e muitos foram os pontos que ficaram sem maiores esclarecimentos. Acredito que a possibilidade de ter outro/a moderador/a, além de mim, contribuiria melhor na construção dos dados, alguém fora da pesquisa, mas que estivesse minimamente inteirado sobre a temática. Como pesquisadora, senti minha sensibilidade muito comprometida pelo *stress* do trabalho como pedagoga e pela necessidade de realizar esse grupo focal ao final do ano letivo, às vésperas de um segundo turno eleitoral.

Durante a realização da oficina, não se observou interferência do fator “influência social”, também pontuado por Fern (2001), *apud* Godim e Bahia (2003), ou seja, os/as participantes não se sentiram inibidos diante da câmera e do gravador e/ou diante da opinião do outro, por medo de julgamentos. Todos/as se mostraram muito participativos, pacientes em ouvir, respeitaram a fala e o momento de fala do outro, e não houve, portanto, interrupção de falas. Todas as questões apresentadas para a discussão se mostraram de entendimento claro e objetivo, não houve dúvidas em compreender o que estava sendo solicitado. As questões eram apresentadas à medida que a fala do grupo cessava e/ou que não havia intervenções a serem feitas em relação ao que os participantes tinham narrado. Entretanto, nem todas as questões foram utilizadas, uma vez que o grupo, a partir de uma única questão, foi respondendo a outros questionamentos. Só cabe ressaltar que o detalhamento da primeira questão induziu ao binarismo sexual, e as discussões ficaram muito presas ao binômio meninas e meninos, o que não trouxe, à discussão, outras identidades de gênero, por isso, foi necessária sua reformulação.

O grupo do município, por sua vez, foi o que menos se posicionou e interagiu. Suas respostas eram curtas e direcionadas à moderadora do grupo, praticamente não se instaurou o diálogo entre os/as integrantes. Duas colaboradoras falaram muito pouco, apesar da conversa ter transcorrido de forma amigável. O fator “influência social” (FERN, 2001 *apud* GODIM; BAHIA, 2003), nesse caso, se fez presente. A impressão era de que havia ali posicionamentos diferentes em relação à temática ou que havia um medo de falar sobre, devido ao período eleitoral e ao acirramento das disputas contra e a favor da inserção de uma pedagogia *queer* nas escolas. Outro fator que pode ter inibido o grupo foi a presença de três observadoras, então,

talvez o grupo tenha se sentindo intimidado e vigilante às falas diante de tantos olhos atentos a cada frase proferida.

No que diz respeito à afinidade do grupo em relação ao roteiro proposto, todos/as se mostraram muito abertos/as e interessados/as nas discussões. Inclusive esse é um ponto a ser problematizado, pois, na busca por colaboradores/as da pesquisa, as pessoas que se dispuseram a participar são aquelas interessadas em discutir sobre as questões de gênero e sexualidades no cotidiano das escolas. Entretanto, no grupo do município, apesar da receptividade, da afinidade entre os participantes e do diálogo amigável, senti que as pessoas ficaram pouco à vontade em se expor, como já mencionado anteriormente.

A afinidade também se mostrou presente entre os/as integrantes da oficina de grupo focal, não houve momentos conflitantes durante toda a conversa, que correu de forma amigável, leve e descontraída, mesmo em momentos de divergência de ideias. Contudo, houve uma declaração que poderia ter gerado conflito ou afetado o ritmo da conversa, pois uma das colaboradoras expôs sua sexualidade homossexual diante do círculo e, a depender dos sujeitos participantes, isso poderia ter gerado certo incômodo ou constrangimento em alguns, principalmente quando pensamos a possibilidade das lógicas homofóbicas que organizam a sociedade. Todavia, essa declaração não afetou qualquer participante ou o andamento do grupo, mesmo porque os/as integrantes se mostraram muito abertos e receptivos à fala do outro, todos se sentiram à vontade e seguros de fazer seus relatos, inclusive os relacionados à vida pessoal.

No grupo do Estado, todos e todas se mostraram muito interessados/as em falar sobre a temática, o silêncio não se fez presente e, diante de tantos relatos, senti dificuldade e receio de interromper a fala do outro, que se fazia acompanhada de mãos levantadas, ansiosas pelo repasse da palavra. Nesse sentido, algumas intervenções não foram realizadas. O tempo de duração do grupo focal ultrapassou a previsão, sendo cessado apenas pelo apressar das horas que chamavam os integrantes para os seus compromissos, caso contrário, acredito que muito ainda teria sido dialogado. Esse último fator também impossibilitou que as últimas perguntas do roteiro fossem feitas de forma tranquila e com tempo hábil para que todos e todas pudessem se posicionar sem a pressão do tempo. Contudo, muitos foram os conteúdos trazidos à discussão no grupo que não apenas perpassam pelas questões de gênero e sexualidades, mas vão além dessa temática.

No tocante à análise dos dados construídos, a princípio, tentei utilizar os critérios de Costa (2012). Todavia, a análise fluiu melhor quando fiz uso do roteiro de perguntas e dos conteúdos trazidos pelos/as docentes, em seus relatos, como forma de encadear o diálogo e de articular os relatos que, nem sempre, seguiam uma ordem lógica. A partir disso, tentei articular a análise às teorias estudadas. Vale ressaltar que a transcrição dos dados foi feita por mim e esse processo, de certa forma, contribuiu na análise dos dados, pois auxiliou a elencar os conteúdos, os relatos mais marcantes, como eles poderiam ser articulados, que análises poderiam ser feitas entre eles e quais teorias poderiam se articular a eles.

3 A PRODUÇÃO DE CORPOS REGULADOS E SUBVERSIVOS; DISPUTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A produção dos corpos, numa visão foucaultiana, trazida por Butler (2017b), é feita nas relações de poder, ou seja, existe um quadro referencial, como já falado, que treina, molda esse corpo a um ideal de sujeito. O sujeito, portanto, é constituído e formula-se dentro de um discurso de regulação, o que não quer dizer que a possibilidade de resistência à norma esteja sendo eliminada, ele se constitui e se formula com base em regulação, mas também em resistência (BUTLER, 2017b). Assim, por exemplo, ao dizer que meninos vestem azul e meninas vestem rosa representam simbologias que, dentro de um quadro referencial normativo, vão tentar regular os comportamentos desejáveis e não desejáveis, os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, os comportamentos humanos e inumanos, aquilo que será reconhecível e o que não será. E a divulgação desses conceitos normativos pela mídia, pelas redes sociais, pela igreja, pela escola, pela família ou por qualquer outra instituição com legitimidade para isso, contribui para a manutenção de um universal heterossexual, que sustenta uma única performatividade aceitável e influi na constituição de identidades que reiteram as normas de gênero e sexualidades. Ou seja, os conceitos normativos (SCOTT, 1995) interpelam o sujeito, tanto no sentido dele se reconhecer nesse ideal, como no sentido de regular-se e a moldar-se a uma exigência social que revela constantemente o “fracasso” da sua identidade (BUTLER, 2017b).

Nesse contexto, pensar a escola requer compreender que ela é formada por vários sujeitos, de diferentes famílias, religiões, classes, idades, identidades de gênero e orientação sexual. Demanda pensar que, no convívio com as permanências, estão as resistências e as subversões, que ali existe um quadro normativo, mas que ele é passível de mudanças, que a prevalência da pedagogia heteronormativa é posta em xeque pelos corpos e discursos que transgridem e resistem dentro desse espaço. Exige pensar que ali é um local de conflitos e disputas, e que falas sobre menino vestir azul e menina vestir rosa atravessam seus discursos, suas escrituras, seus documentos, seus materiais didáticos, seus agrupamentos, seu espaço físico, seu cotidiano. E, nesse sentido, é necessário pensar o que a escola pode fazer diante de símbolos culturais como esse para pôr fim a quadros de violência.

Neste capítulo, trago as categorias que elenquei para analisar as falas trazidas pelos/as docentes a respeito das questões de gênero e sexualidades no cotidiano de suas escolas. Aqui, o enunciado de que meninos vestem azul e meninas vestem rosa serviu para mostrar como o discurso, reiterado por grupos dentro de instituições, como a escola, por exemplo, contribuem para a constituição da subjetividade. Não problematizar esses símbolos culturais só contribui para a perpetuação e manutenção de normas heterossexuais, para a conformação do corpo às normas entre sexo, gênero e desejo instituídas. Na análise dos dados, a escola, de fato, aparece como a noção política trazida por Scott (1995), a reiteração de conceitos heteronormativos é o que prevalece, embora grande parte dos/as colaboradores/as de pesquisa tenha um olhar crítico em relação a isso. Portanto, a noção política (Scott, 1995) constitui a primeira categoria de análise dos dados. A segunda categoria constitui a performatividade, já que se observa a existência de um quadro normativo, baseado em um padrão binário, que serve de referência para vermos o outro e os corpos que não se enquadram na matriz de inteligibilidade de gênero são vigiados, regulados, punidos. Concomitantemente a isso, também é uma categoria que possibilita analisar que a norma produz seu próprio “fracasso”, já que, nesse ambiente, também convivem identidades subversivas que desejam ser reconhecidas – prova dessa resistência se constitui com a inteligibilidade, de alguns colaboradores/as da pesquisa, para reconhecer humanamente o rosto do outro, um outro que nem sempre dispõe de símbolos culturais para se reconhecer e ser reconhecido. A terceira e última categoria constitui a Pedagogia *Queer*, no sentido de pensar o que tem sido feito e o que é possível fazer para o efetivo trabalho com a educação sexual nas escolas em um cenário cada vez mais polarizado e hostil.

3.1 Como a escola no seu fazer cotidiano contribui para a perpetuação da heteronormatividade

De acordo com Scott (1995), a generificação dos corpos se constitui nas relações sociais, ou seja, a produção de corpos masculinos e femininos com base nas diferenças biológicas percebidas entre os sexos se faz no interior de uma estrutura social, que culturalmente instituiu conceitos normativos como forma de fixar comportamentos desejáveis

para homens e mulheres. Embora culturalmente construído, o poder da norma não se faz no campo da “imposição”, mas na percepção de que o normativo é algo natural, normal, dado e, portanto, “inquestionável”. O tempo todo essas normas estão sendo reiteradas nas roupas que vestimos, nas cores que usamos, nas posições corporais, no corte de cabelo, nas músicas que ouvimos, no culto da igreja, nas teorias científicas, dentre outros.

Nesse sentido, dizer que meninos vestem azul e meninas vestem rosa é uma forma simbólica de dizer que meninas são seres delicados, frágeis e maternais, enquanto que meninos são seres violentos, provedores e fortes. Esse é um exemplo de conceito normativo que a partir de atos de fala proferidos em instituições, como a igreja, incutem, na mente das pessoas, que esses padrões de comportamento são naturais, biologicamente explicáveis. Não se espera, por exemplo, que um homem possua instintos maternais, afinal, quem gera uma criança é a mulher. É esse tipo de discurso que, repetido incessantemente, vai constituindo a identidade dos sujeitos. Como bem nos fala Butler (2003; 2017a), a identidade não é algo inerente ao sujeito, ela é regulada por discursos que limitam suas possibilidades de ser.

A escola como uma instituição onde circulam conceitos marcados pela heteronormatividade contribui para a manutenção desses conceitos, apesar do seu potencial em subverter, transgredir aquilo que está dado como possibilidade única de existência. Durante a pesquisa de campo, fica muito nítido como as questões envolvendo gênero e sexualidades estão impregnadas por um discurso heterossexista. Mas, ao mesmo tempo, nos acalenta saber que convivem, nesse espaço, pessoas que veem com criticidade essas questões e pessoas que bancam outras performatividades de gênero e das sexualidades. Isso faz desse lugar um espaço em potencial de novas possibilidades, mesmo que não se faça sem tensões e conflitos.

Reitero novamente que não é fácil ter um olhar aguçado para ver como as questões de gênero e sexualidades circundam o cotidiano das escolas. Devido à sua naturalização, muitos dos/as colaboradores/as de pesquisa se mostraram com potencial para isso, contudo, houve aqueles/as com mais dificuldade em fazê-lo. Isso se dá, supostamente, porque não conseguimos perceber e, conseqüentemente, problematizar as ações mais banais e rotineiras da escola que classifica, pune, vigia o comportamento dos sujeitos, principalmente daqueles que se desviam do padrão normativo de gênero e sexualidade. Afinal, segundo Foucault (1979), o poder é exercido nas relações entre os sujeitos, sem que eles se deem conta disso, o poder mora no senso comum, no que nos soa como “natural” – embora culturalmente construído. “A partir do

momento em que se repete indefinidamente o mesmo refrão da cançoneta anti-repressiva [*sic*], as coisas permanecem onde estão e qualquer um pode cantar a mesma música, que ninguém prestará atenção” (FOUCAULT, 1979, p. 238).

Nas falas dos/as docentes aparecem alguns conceitos normativos que regulam quem deve ou não abordar a temática; que advogam que a educação sexual seria um incentivo ao sexo e às práticas não heterossexuais; que mulheres são seres sentimentais; que crianças são seres assexuados; que pessoas com deficiência são hiperssexualizadas; que a construção do conhecimento se deu sem a participação feminina; que meninos não podem brincar de princesa ou se vestir como uma; que o homem é um “predador sexual”; e que o desempenho acadêmico de meninos e meninas nada tem a ver com o que é esperado para seu gênero.

Uma das participantes do grupo focal, aqui vou chamá-la de Marie Curie (daqui por diante, todos os nomes citados de colaboradores/as são pseudônimos), acredita que o desempenho está relacionado ao comprometimento do discente com a escola, independentemente do gênero. Ao ouvir, por exemplo, a contraposição da participante Maria Montessori sobre como o ambiente escolar é regulado pela lógica binária, ao exemplificar a divisão dos brinquedos, das cores, das atividades de Educação Física, ela continua a defender que o comprometimento dos/as discentes não está relacionado com o gênero, mas que concorda e vivenciou na escola o tratamento diferenciado dado a alunos e alunas decorrente do gênero. Ela exemplificou também sobre as aulas de Educação Física, do impedimento de uma garota participar dos campeonatos de futebol com os garotos. A participante Carolina Maria de Jesus também tenta contra-argumentar, ao dizer que há uma expectativa em relação aos meninos e às meninas, que interfere nos seus desempenhos acadêmicos, isto é, espera-se que a menina seja educada e estudiosa e o menino bagunceiro e descomprometido. Corroborando com Carolina Maria de Jesus, o integrante Gilberto Freyre também fala de como as expectativas imprimidas sobre os alunos e as alunas interferem no que Marie Curie fala de comprometimento. Argumenta que o problemático na escola em relação ao desempenho não é o gênero masculino, mas o feminino, pois, deste último, já é esperado toda uma responsabilidade em relação aos estudos, e dos meninos já se espera uma falta de compromisso.

Marie Curie (2018) replica que a expectativa parte muito do comportamento do professor. Ela relata que vê pessoas em sala de aula, e não meninas e meninos, e talvez isso possa interferir no rendimento dos/as seus/suas discentes. Outra informação que se destaca é o

desconhecimento alegado sobre as práticas docentes de outros/as colegas acerca da questão, o que deixa entender que o trato dessa questão passa a ser uma questão pessoal, de cada docente, e não da escola como um todo.

Eu não coloco essa expectativa em cima do aluno, essa pressão em cima dele. Porque você é menina, não pode fazer bagunça. Porque você é menino, você vai fazer bagunça e vai ser perdoável. Se você é menino e se seu rendimento for mais baixo que o da menina, não faz diferença, porque você é menino, mesmo, e eu não vou esperar tanto de você. Então eu não vi dessa forma, dentro dos meus 12 anos de sala de aula no Ensino Médio. Eu. Mas a questão de outros professores talvez seja diferente (MARIE CURIE, 2018).

Em sua pesquisa, Cláudia Dal'Igna (2007) analisa como o gênero constitui o discurso pedagógico e define as expectativas e as justificativas docentes em relação ao desempenho de meninos e meninas. Em relação a esse desempenho, a autora constatou que as questões de gênero estão invisibilizadas na fala dos/as docentes pesquisados, que não percebem que, ao aferir o desempenho dos meninos com base em seu comportamento e o das meninas com base na sua capacidade cognitiva, estão reiterando padrões sexuais dicotômicos, que classificam os meninos como bagunceiros, desorganizados, desinteressados, e as meninas como estudiosas, comportadas, organizadas. A mesma autora ainda chama atenção para o fato dessa reiteração nunca colocar em xeque o intelecto masculino, o insucesso escolar dos meninos dificilmente é justificado por dificuldades cognitivas, o que contribui para naturalizar que meninos são intelectualmente mais capazes do que meninas (DAL'IGNA, 2007).

Essa naturalização também aparece na fala de Carolina Maria de Jesus e de Gilberto Freyre, que ressaltam como as expectativas de gênero vão sendo internalizadas desde tenra idade. Gilberto Freyre (2018), inclusive, acredita que a maioria dos/as professores/as não traz esse discurso de expectativas para a sala de aula, mas os/as discentes, por já a trazerem internalizadas, agem inconscientemente, conforme essas expectativas. Entretanto, essa é uma afirmação a ser problematizada. A escola também não é responsável pela interiorização desse discurso, como falado inclusive pelos participantes, sobre como as regras do dimorfismo sexual regulam os comportamentos dos/as discentes? Os/As docentes também não trazem esse discurso interiorizado, o que contribui para reforçar ou reproduzir expectativas de gênero?

Todavia, ao relatar sobre como, em muitos momentos, os/as discentes fazem uso de estratégias baseadas nesses estereótipos para se beneficiarem no processo de aprendizagem,

Gilberto Freyre (2018), de certa forma, conclui que, talvez, nós, docentes, não percebamos ou não admitimos que reproduzimos estereótipos de gênero, ainda que, na prática, o façamos.

A gente entra na faculdade, participa desses debates sobre gênero, o que é ser mulher, o que é ser homem. E diz que nunca vai fazer isso como professor, jamais eu vou fazer isso. E, para minha surpresa, e durante essa conversa que eu pensei nisso [...]. Teve um dia, inclusive, que nós começamos com essa conversa na sala. E teve um menino que falou assim: “mas eu procuro fazer minha letra bonita mesmo, porque a letra, quando é bonita a professora, dá nota boa. Porque as meninas têm tudo nota boa” (GILBERTO FREYRE, 2018).

Na fala acima, fica muito claro como processo avaliativo é subjetivo e envolve expectativas de gênero, sem falar que denuncia um padrão consensual de comportamento feminino/masculino que já está naturalizado em nossas ações, sem que nos demos conta disso. A fala da única participante discordante também mostra o poder da naturalização das questões de gênero e sexualidades no nosso cotidiano. Apesar da discordância inicial, ao final do grupo, ela chegou à conclusão de que muitas de nossas ações carregam padrões heteronormativos, que vão refletir na nossa prática escolar.

Isso está enraizado na gente mesmo, por mais liberal que a gente seja, ou gente acha que a gente é. Mas a gente falando, a gente reflete, mas você não está errado. Não quer dizer que você esteja errado de ser assim. É porque a gente tem isso tudo enraizado dentro da gente. Eu mesma, se for começar aqui a analisar coisas que eu fiz ou que eu faço em relação à minha vida diante de outras pessoas ou o meu posicionamento diante de outras pessoas, eu vou encontrar um monte de coisa que pode ser considerada defeito, pode ser considerada uma coisa errada (MARIE CURIE, 2018).

Não obstante o desempenho acadêmico, são as aulas de Educação Física o local explícito de generificação dos corpos. Dois dos grupos são enfáticos ao relatar como há separação entre as atividades destinadas aos meninos e às meninas, de como as meninas enfrentam dificuldades em serem aceitar e em participar dos times de futebol masculinos.

Eu trabalhei em uma escola que tinha uma menina que ela detestava fazer qualquer coisa na Educação Física que não fosse jogar futebol, e ela jogava futebol muito melhor que qualquer um dos colegas dela. E ela era vetada pelo professor de Educação Física o tempo todo, porque a diretora achava que aquilo estava errado. E ela não podia participar do jogo de futebol porque aquilo era só para menino. E ela participava de um time de futebol feminino fora da escola. E, quando tinha campeonato de futebol feminino, ela também participava. Mas aconteceu, por exemplo, de no campeonato masculino faltar um aluno que era importante durante jogo. E essa menina estava lá disponível, queria participar, os meninos queriam que ela participasse e ela foi vetada. Com muito custo, ela conseguiu participar e ganhou o jogo (MARIE CURIE, 2018).

Outra participante relatou que trabalhou em uma escola onde os meninos faziam uso da quadra e aprendiam as modalidades esportivas, enquanto às meninas era destinado um pequeno espaço do pátio, que mal dava para rebater uma peteca. Não é norma que meninas participem de atividades vistas como masculinas. No futebol, por exemplo, não cabem mulheres, principalmente se elas denunciam a não naturalidade da norma com o seu talento e sua capacidade. Fica evidente que a Educação Física surge como um local onde meninos e meninas recebem tratamento diferenciado. Essa separação dos corpos é, sem dúvida, uma forma de perpetuar padrões de comportamentos dicotômicos.

A narrativa de Marie Curie sobre o uso do banheiro por dois irmãos gêmeos, transexuais femininas, também ajuda a ilustrar como a escola é regida por uma lógica binária, tão naturalizada, que é percebida como a única forma possível de organização. Conforme relato de Marie Curie, a escola se localizava em uma periferia dominada pelo tráfico, e havia uma parcela da comunidade escolar que tinha medo que as alunas trans utilizassem o banheiro masculino, mas, ao mesmo tempo, tinha um grupo de mães que não aceitava a utilização do banheiro feminino pelas discentes. Assim, a escola optou por disponibilizar o banheiro da sala dos/as professores/as para as alunas trans. “Então a escola votou num consenso, a escola toda, de eles usarem o banheiro das salas dos/as professores/as. Que eles podiam utilizar o banheiro feminino ou masculino, sem criar muita polêmica.”

O depoimento de Marie Curie (2018) deixa transparecer que não há lugar para um corpo biologicamente masculino que se transveste de mulher. O banheiro, tanto o masculino como o feminino, exclui esse corpo, porque ser feminino ou masculino obedece a uma lógica binária das diferenças percebidas entre os corpos, ou seja, a presença de um pênis define o corpo como masculino e ser masculino exclui a possibilidade de se identificar com o corpo feminino

e se travestir desse corpo. Portanto, a presença desse corpo nos banheiros surge como uma ameaça à masculinidade, e deve ser tratado com violência (caso contrário, não haveria o medo de que as alunas trans utilizassem o banheiro masculino) ou com ressalvas, afinal, um “homem” – definido aqui no sentido biológico – não pode, por questões morais, utilizar o banheiro feminino.

Roger Raupp Rios e Alice Hertzog Resadori (2015), ao trazerem à discussão o direito ao uso do banheiro como um direito humano, advertem que proibir a utilização dos banheiros públicos por pessoas trans lhes traz problemas de saúde física e psicológica, além de ferir o direito de existir do indivíduo, ao se considerar a transexualidade como um acessório desagregado da existência humana, que deve ser abolido. Os autores defendem que “não reconhecer o direito fundamental à utilização de banheiro feminino por transexual feminina, implica rejeitar a possibilidade de ser e de existir como se é” (RIOS; RESADORI, 2015, p. 211), o que inviabiliza também o direito à liberdade sexual. Ao contra-argumentarem que a utilização dos banheiros por transexuais femininas coloca em risco as demais usuárias, Rios e Resadori (2015) pontuam que não há dados concretos que comprovem violência cometida por transexuais femininas contra usuárias de banheiros femininos, mesmo porque o que se tem são episódios de violência moral e física contra transexuais femininas. Nesse sentido, os autores defendem que, a pretexto de protegerem a privacidade de estudantes, expõem e ameaçam as trans. Ressaltam também que a criação de banheiros neutros, do ponto de vista do gênero, “anuncia uma estranha e exótica categoria, desviada da ‘normalidade’ de gênero” (RIOS, RESADORI, 2015, p. 217).

Nesse contexto, desconstruir padrões binários envolve mais que constatar a existência das diferenças e pregar um discurso de aceitação, é necessário problematizar a heteronormatividade que impõe uma única forma de ser e estar no mundo como verdadeira e humana. É necessária a desconstrução de crenças e valores tidos como universais e verdades absolutas, que normalizam alguns e, ao mesmo tempo, marginalizam outros tantos sujeitos. Parafraseando Butler (2017a), o problema não é a existência de um universal que dita padrões de conduta, o problema é quando esse universal deixa de incluir as particularidades, quando ele não tenta incluir o que, até então, não faz parte do seu universo e, desse modo, se constitui naquilo que Butler (2017a) define como uma forma de violência ética.

O discurso de que a educação sexual incita crianças e jovens ao sexo também contribui para o silenciamento desses debates no âmbito escolar e, conseqüentemente, dificulta a problematização desse universal. Carolina Maria de Jesus (2018), a esse respeito, ironiza: “o engraçado é que, quando se propõe a falar do Dia do Índio, ninguém se preocupa se os/as alunos/as vão virar índios”.

Sobre esse último comentário, também vivenciei situação parecida, no Dia da Mulher. Baseado em uma ideia de uma escola da Inglaterra, realizei, com as docentes que coordenava, na época, uma atividade para trabalhar a desconstrução de padrões de gênero, com o objetivo de mostrar às crianças que as mulheres podem e ocupam cargos no mercado de trabalho que são social e culturalmente descritos como masculinos: pintoras, barbeiras, motoristas de ônibus, bombeiras, policiais, guardas-municipais. No cartaz que ilustrava a parede, com enfoque no peso das expectativas de gênero, Mônica, personagem do Maurício de Souza, também encapa o letreiro, uma vez que ela representa a luta pela igualdade de gênero e pelo empoderamento de meninas e mulheres. Essa foi uma parceria feita em 2016, entre a Maurício de Souza Produções – empresa criada por Maurício de Souza, “pai” da Turma da Mônica – e a ONU Mulheres e o Pacto Colonial – que orienta no setor privado na promoção da igualdade do gênero no ambiente de trabalho, mercado e comunidade. Em sala, as crianças teriam de desenhar alguns profissionais e a linguagem utilizada para denominá-los seria a masculina, já que é regra gramatical fazer uso do masculino para se referir a grupos compostos por homens e mulheres. Posteriormente à ilustração das profissões, as crianças tiveram a visita de mulheres, representantes das profissões desenhadas. Todavia, as vozes murmurantes das paredes da escola revelam um discurso disseminado por grupos que querem frear e interromper a consolidação de uma ética que valoriza e respeita a diferença. “Quer dizer que você quer ensinar menino a virar menina? [...] Estão falando por aí que essa atividade que você realizou é uma forma de incentivar meninos a virarem meninas.” Essa fala é de uma professora da escola, dirigida a mim, após a realização do trabalho. Nessa fala, fica clara a divulgação do conhecimento da ignorância, ou seja, há um discurso que molda a forma como as pessoas vão conhecer e se referir ao gênero e às sexualidades. Nesse caso, parece haver um medo instaurado, advindo da ameaça à heterossexualidade, vista aqui como um regime de verdade. Tudo que subverte a esse regime é visto como não humano, como imoral e inaceitável.

Entretanto, também há relatos de subversão à norma, que representam a possibilidade de reflexões e mudanças. Maria Montessori, ao relatar, por exemplo, as ações de

vigília direcionadas a um menino do 2º ano do Ensino Fundamental, que gostava de se vestir de princesa, mostra que também convivem, nesse cotidiano, performatividades que resistem às regras heterossexistas e o adentramento dessas resistências na escola causa certa tensão institucional por perturbarem a ordem heteronormativa.

Eles falavam: “essa roupa não é pra você, tira essa roupa”. Toda vez ele insistia nas roupas de princesa e não podia. Eu falava: “gente, uai, mas deixa ele ver o que ele quer”. “Não, Montessori, depois que ele crescer, ele vai querer vestir roupa de mulher?” (MARIA MONTESSORI, 2018).

Também na minha prática como pedagoga, já me deparei com situação parecida. Durante o recreio, havia uma inspetora que sempre desenvolvia brincadeiras com as crianças, como com a cantiga “A linda rosa juvenil”. E havia um menino que sempre se oferecia para ser a rosa, era um dos poucos garotos a participar da brincadeira e, dentre todas as crianças, era a que possuía maior expressividade na interpretação da canção, o que demonstrava habilidades teatrais. Entretanto, segundo relato da inspetora que desenvolvia a brincadeira, algumas funcionárias disseram que o garoto já era afeminado – se referindo às suas preferências de lazer e à sua expressividade – e que ela estaria contribuindo para que a criança virasse “gay”. Orientei que ela tinha meu apoio em continuar realizando a brincadeira, afinal, agradava às crianças e que, independentemente da orientação sexual que a criança se descobrisse, tínhamos de contribuir para a construção de uma imagem positiva da sua pessoa. Assim, respeitar seus gostos e trejeitos é o primeiro passo para contribuirmos positivamente com essa autoimagem. A inspetora também relatou que propôs às crianças que as meninas poderiam ser príncipes e os meninos princesas durante a cantiga, caso desejassem. Realizou, nesse sentido, uma importante intervenção de desconstrução de papéis, ao propor a experimentação de novas possibilidades para além das divisões sexistas, sem impor isso aos pequenos.

Tanto o relato de Maria Montessori como o da inspetora revelam como a divisão binária dos corpos indica o cumprimento de certas expectativas na forma de falar, andar, se vestir, brincar entre meninos e meninas. Um menino educado, que gosta de brincar em meio às meninas, com habilidades expressivas e que se identifica com o papel da rosa na música ou que gosta de se vestir de princesa só pode ser “gay, pois o que se espera de um menino é que ele seja bagunceiro, sem educação, agressivo, que goste de jogar bola, brincar de luta, dentre outros.

Também revela o discurso do medo, pois permitir que meninos brinquem de atividades “tidas” como femininas é visto como incentivo a vivências homoafetivas e trans. O que a opinião de algumas funcionárias deixa transparecer é que a criança deveria ser tolhida, vigiada e impedida de realizar e explorar seus gostos e suas preferências, já que, na ótica delas, isso não se encaixa no quadro de “normalidade” hetero-compulsiva. Fica muito claro também como o gênero e as sexualidades são postos em discurso nas escolas. Não há aqui um silenciamento dessas questões, mas a imposição de uma forma de ser e estar no mundo. Isso também revela uma forma específica em se conhecer a sexualidade que, ao se deparar com o “desconhecido”, gera medo, como já falado anteriormente.

O que se verifica é que as questões que envolvem gênero e sexualidades se fazem presentes no cotidiano das escolas, contudo, o que prevalece é a pedagogia normativa binária. É nessa lógica que Scott (1995) define as instituições (escola, igreja, família, universidade, entre outros) como instrumentos indispensáveis à imposição de regras, portanto, o gênero e a sexualidade estão sendo sempre postos em discurso. Foucault, citado por Louro (2001), sempre desconfiou do silêncio, para ele, essas questões sempre foram colocadas em discurso, contudo, esses discursos configuram uma maneira específica de se conhecer sobre gênero e sexualidades, e servem para classificar e controlar dos corpos. E é dessa forma que a escola, no seu fazer cotidiano, contribui para a perpetuação da heteronormatividade.

3.2 A performatividade de gênero e sua contestação e/ou transformação no cotidiano escolar como possibilidade de reconhecimento de outras possibilidades identitárias

Como já mencionado, a noção política trazida por Scott (1995) nos ajuda a compreender como a escola, entre outras instituições, contribui para a produção, reprodução e/ou manutenção de conceitos heteronormativos. Entretanto, é Butler (2003; 2015) quem vai elaborar uma teoria que problematiza o caráter estável do gênero, denominada performatividade de gênero. Essa performatividade nada mais é que a reiteração das heteronormas, que, ao falharem no ato de repetição e estabelecerem novas formas de performatividade, incorrem no

risco do não reconhecimento e do tratamento inumano, por não se enquadrarem no quadro normativo que serve para vermos o outro. É como se não houvesse símbolos culturais e conceitos normativos (SCOTT, 1995) disponíveis para o reconhecimento de corpos subversivos, que revelem sua identidade desviante e “malsucedida”, o que acaba por presumir, concomitantemente, a potência das heteronormas na constituição dos sujeitos e sua capacidade de possibilitar a constituição de identidades subversivas.

No cotidiano escolar, o quadro normativo estabelece privilégios, separa os corpos em assexuados e sexuados, rotula os espaços daqueles/as que não se enquadram nos moldes performáticos da lógica binária, dificulta a permanência materna na escola, dentre outros. Nesse sentido, as falas dos/as docentes ilustram não apenas a noção política trazida por Scott (1995), mas também a existência de um universal que dita os padrões de conduta no cotidiano escolar e que sustenta algumas possibilidades performáticas.

Marie Curie diz já ter trabalhado tanto em escolas em que as pessoas que transgrediam as barreiras do gênero e da sexualidade eram tratadas de forma preconceituosa, hostil; como em escolas onde essas questões eram tratadas de forma respeitosa.

Em uma das escolas em que o preconceito e a não aceitação apareciam de forma explícita, relatou sobre um aluno que, segundo Marie Curie, gostava de usar batom e “era livre para se vestir”. Aqui, suponho que a docente se refere mais a uma liberdade de poder transitar naquele ambiente, que não vinha acompanhada da garantia do direito de existir, pois o aluno em questão não estava livre de olhares e julgamentos e preconceitos. Tanto que, em uma confusão ocorrida em sua sala de aula, que envolveu esse aluno, ouviu a seguinte fala de uma colega de trabalho:

[...] cheguei à sala dos professores e a professora de Português falou: “quando eu entrei na sala, tava tendo um problema com seus alunos, estavam brigando”. É, eles começaram a bater uma boca. Ela respondeu: “desses meninos gays, sempre se espera isso deles”. “Isso o quê?” “Confusão.” “Mas a confusão quem fez foi seu sobrinho, que não é gay, que tava do outro lado, sentado. E o menino que começou, nem foi ele que começou, foi o outro que tava na frente dele, ele deu sequência, terminou no seu sobrinho, que, a propósito, está lá na sala da diretora. Por que ele é homossexual também?” “Não.” “Porque a confusão maior partiu foi dele” (MARIE CURIE, 2018).

Como bem nos fala Butler (2003), a performatividade de gênero que rompe as normas heterossexuais incomoda, é vista como uma ameaça à heteronormatividade. Nessa ótica, esses sujeitos são tratados como um “problema” para a instituição escolar. O que transparece em algumas falas e se verifica em algumas pesquisas (JUNQUEIRA, 2010; 2015; 2017) é que, se não tivesse a presença deles, não haveria confusão. Afinal, na escola, existe a percepção de que, se a diferença não se mostrasse, continuasse escondida no armário, viveríamos todos/as felizes, sem ter de lidar com o conflito, sem ter de discutir sobre o direito de ser quem se é, sem ter de pôr à mostra nossas crenças, nossos valores, medos.

Contudo, a explanação de Marie Curie sobre a escola, onde ela acreditava conviver o respeito e a liberdade em relação à identidade de gênero e à orientação sexual, se faz mais curiosa, uma vez que o discurso da aceitação convive com algumas contradições, como o evitar a polêmica e o discurso religioso de algumas docentes sobre ter aversão a homossexual, por exemplo. Aos olhos de Marie Curie (2018), essa era uma escola onde as pessoas tinham certa liberdade para “ser quem se quer ser” e a equipe gestora se preocupava que todos/as respeitassem os/as discentes daquela instituição. Todavia, percebo, ao longo da conversa, que questões de gênero e sexualidades são tratadas, na escola, de forma muito discricionária e pontual, tanto no relato de Marie Curie, como no dos demais participantes. E, quando ela fala dessa escola, me desperta a curiosidade de saber como a instituição trabalhava essas questões. Como essas questões eram postas em fala?

Para responder à questão, Marie Curie utiliza um exemplo do dia em que a escola recebeu as irmãs gêmeas trans.

A gente falava sobre os assuntos, por exemplo, os meninos chegaram à escola, a diretora e a vice foram à sala dos professores, elas conversaram com todos os professores, explicaram que tinham duas pessoas diferentes dos padrões sociais, e como é que eles iam lidar com aquela situação. [...] E a diretora falava isso: “eu acho que tem que tratar com respeito. Se você concorda ou não concorda, você tem que entender que tem gente ali e que tem ser tratada com respeito”.

Mas como respeitar se algumas docentes daquela instituição não viam a subversão dos padrões hétero como algo aceitável, como já relatado anteriormente? Havia, então, um

discurso pelo respeito à diferença que, na prática, não se concretizava em usufruto do direito de existir? Em relação a esse ponto, o participante Gilberto Freyre fala algo interessante.

A escola não está no terreno do politicamente correto. Então, a escola vai tentar maquiagem disso de alguma forma. Ela vai tentar dizer que não, que ela respeita essas diferenças sim. Ela vai tentar provar isso de alguma maneira, sabe? E aí fica uma coisa muito híbrida, porque ela tenta, no seu discurso, dizer que não, que a gente não trata ninguém com diferença, quando, na realidade, na prática, de alguma maneira, isso não ocorre.

O discurso do direito à diferença e/ou à diversidade se faz muito presente na escola. Ele é propagado pela mídia, por meio das novelas e propagandas, pelas redes sociais, pelas pesquisas, pelos movimentos sociais, pelo discurso jurídico e médico. Portanto, espera-se que as instituições de ensino aceitem e saibam lidar com essas questões. Não se concebe, hoje, que uma escola, ao menos no plano do discurso, não fale da inclusão e do direito de ser diferente. E, provavelmente por esse motivo, ela sempre vai tentar mostrar que respeita as diferenças, mesmo que, na prática, isso não aconteça.

O silenciamento das discussões também parece ser uma alternativa para a escola não gerar a tal “polêmica”. Suponho que esse medo esteja relacionado com a forma como o gênero e a sexualidade estão sendo colocados em discurso pelos grupos de oposição e também pelos conhecimentos já produzidos a respeito dessas questões, em que prevalece o conhecimento relacionado às heteronormas. Portanto, a polêmica poderia estar relacionada à crença de que, ao falarmos de sexualidade, estamos incitando nossos/as discentes a praticarem sexo; de que, ao falar de gênero, estamos estimulando os meninos a “virem a ser” meninas e vice-versa; de que esses são assuntos a serem abordados pela família; ou, até mesmo, de silenciar a questão como forma de negar que estão presentes na escola.

Questão, por exemplo, das meninas beijarem na boca dentro da escola, elas nunca chamavam atenção, porque eram duas meninas beijando na boca. “Oh, vocês vão parar com isso, porque aqui não é lugar de namorar.” E chamava atenção do menino e da menina que tivesse beijando na boca, aquela hora também. Então acho que tinha essa questão de eles não levarem essa questão para o lado muito polêmico também (MARIE CURIE, 2018).

Nesse grupo focal, quando interfiro para perguntar se havia um medo por parte da escola em causar polêmica ao trazer a discussão questão de gênero e sexualidades, a resposta de Marie Curie é negativa. Contudo, seu exemplo de como as questões eram debatidas se faz no plano do discricionário, e Marie Curie traz os relatos das discussões que promovia em sala de aula, com seus/suas discentes. Não há relatos de intervenções realizadas no âmbito escolar, mas uma narração do que ela promovia com vistas a combater a discriminação e preconceito entre seus/suas alunos/as.

Não estou, com isso, realizando um julgamento de uma escola específica, mas utilizando de um exemplo para mostrar que o discurso do direito à diferença caminha em um terreno de conflitos e disputas. A polêmica, nesse caso, nem sempre é vista como promotora de conhecimentos, mas como algo perigoso, que pode trazer à tona determinados assuntos que a escola acredita não lhe dizerem respeito. Por outro lado, ao entendermos a escola como um terreno de disputas, tanto no campo político como ideológico, precisamos ter consciência de que promover mudanças, principalmente em se tratando de crenças e valores, requer, algumas vezes, cautela, pois não podemos ser ingênuos e achar que a “revolução” é a melhor das armas. A depender do terreno em que pisamos, agir de forma sutil, parcimoniosa é a melhor ou talvez a única opção. Além disso, vale ressaltar que “é patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das pedagogias heteronormativas”, que impregna o currículo em ação (JUNQUEIRA, 2015, p. 12).

A fúria das pedagogias heteronormativas não só estabelece formas como os corpos – que transgridem a performatividade de gênero hegemônica – serão acolhidos na instituição escola, como estabelece um quadro de verdade utilizado para se ver e ver o outro. Alguns relatos dos/as colaboradores/as do Estado ilustra um pouco desse quadro, que violenta e rotula aqueles/as que não se enquadram nos moldes performáticos.

Quando as pessoas se assumem homossexual, por exemplo, elas deixam de ser vistas como uma pessoa e passam a ser vista sob o ponto de vista de um rótulo (LIZA, 2018).

Lembrei do G., ele é infectologista. Ele tem uma loja maçônica, que meu ex-cunhado é membro. Ninguém sabia que o G. era homossexual. Gente, o dia que ele foi assaltado, deram a ele uma “Boa noite, Cinderela”, todo mundo da loja, da Maçonaria ficou sabendo. O G. deixou de ser o médico, ele é gay (PROF^A. BT, 2018).

A violência também aparece no apagamento da violência homossexual, tanto na fala de uma docente como na fala da informante da Assistência Social, que colaborou para o início da minha pesquisa.

Eu acho, assim, que a questão da violência, que a gente ouve muito, violência contra homossexuais. Eu não sei se por desinformação, mas eu não percebo isso aqui em nossa região. Tem muita violência acontecendo, mas, por homofobia, eu ainda não percebi isso com tanta clareza, não (LIZA, 2018).

Em uma das escolas ficou bem claro uma homofobia até por parte dos professores [...]. A gente está com um projeto agora que chama “Desenrola” e pegou muito esse tema. A juventude está sentindo isso na pele e muito sentido mesmo. Como se a homofobia fosse uma doença, que fosse pegar [...]. Denúncia de violência contra homoafetividade só teve uma, no tempo em que eu estive no CREAS, e veio da escola, mas não teve como atender porque as informações chegaram de forma muito divergente e ninguém conseguia encontrar a pessoa (Informante da Assistência Social, 2017, Mariana-MG).

Aqui, a violência ética acontece também porque é retirado do outro o poder de fala, o outro é impossibilitado de relatar a si, pois existe um quadro normativo que, por meio do outro, instala dentro de nós as possibilidades de existência, que nem sempre vão condizer com as performatividades dos corpos, o que impossibilita que sejam capazes de relatar e assumir quem são. Butler (2017a, p. 131) afirma a ação da violência.

Delineia uma vulnerabilidade física da qual não podemos escapar, que não podemos finalmente resolver em nome do sujeito, mas que pode ajudar a compreender em que nenhum de nós está delimitado por completo, separado de todo, mas sim que estamos todos em nossa própria pele, entregue nas mãos dos outros, à mercê dos outros.

O desconhecimento de dados sobre homofobia no município não se faz pela inexistência dessa violência, mas pelo silenciamento das pessoas que a sofrem, por aquilo que podemos entender como violência ética (BUTLER, 2017a). Na escola, inclusive, nas relações de poder e resistência que envolvem educadores/as e discentes, os corpos alvo de LGBTfobia nem sempre denunciam a violência sofrida, por temerem abuso de poder por parte dos/as docentes. De fato, estamos à mercê do outro e, nessa ótica, relatar a si torna-se um ato de extrema coragem e resistência. O relato de si pode emergir como possibilidade de contestação

e transformação da hegemonia das heteronormas no cotidiano escolar. A fala de Liza, da assistente social e de alguns/mas participantes dos grupos focais, ao denunciarem a heteronormatividade, ao relatarem contestações da heteronormatividade, indicam que, no cotidiano escolar, também surgem performatividades subversivas. Nesse contexto, resistência e violência podem se fazer presentes.

O julgamento do outro também exemplifica essa violência, quando a docente Liza (2018) nos diz que o outro é julgado pelo exercício da sua sexualidade, como é possível constatar em sua fala: “como ele exerce a sexualidade dele? Essa é a curiosidade. Isso é muito pequeno. E, a partir daí, vem o desrespeito pelo desconhecimento. Você não conhece então você julga”. Fica muito evidente e é preciso problematizar isso. O outro não é julgado pelo que é desconhecido, mas por uma forma específica de se conhecer. Existe, portanto, um quadro de verdade sobre as sexualidades, construído a partir de um corpo binário. A vivência da sexualidade é vinculada às relações heterossexuais exclusivamente, só sendo possível essa vivência entre um órgão sexual masculino e outro feminino, como se a sexualidade se resumisse a isso.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a vinculação da sexualidade exclusivamente à relação sexual faz com que as crianças sejam vistas como sujeitos assexuados e que pessoas com deficiências sejam percebidas como sujeitos hiperssexualizados ou incapazes de vivenciar a sexualidade. Vejamos como essas questões emergiram nos grupos focais.

Na escola, os beijos entre as crianças e o interesse em conhecer a parte íntima do outro são vistos do ponto de vista adulto. A crença que existe é de que crianças são seres assexuados e comportamentos como esses denunciam a mente de uma criança maldosa, que deve ser corrigida e, até mesmo, excluída do convívio das demais. Como pedagoga, por muitas vezes, fui procurada por professoras e familiares preocupados e horrorizados com a declaração de que o filho ou a filha foi beijado/a por um/a colega. Não estou, com isso, dizendo que não devemos intervir ou não atentar, pois alguns comportamentos relacionados à sexualidade infantil podem denunciar algum tipo de abuso sexual. A crença é que o tema sexualidade não deve ser abordado na infância, pois seria isso um incentivo à relação sexual. Entende-se que sexualidade é sinônimo de práticas sexuais.

Já em relação à sexualidade das pessoas com deficiência, segundo Prof^ª. BT, muitos consideram que esses sujeitos têm a sexualidade “aflorada” e, por isso, são vistos como pessoas

perversas. Os/As integrantes do grupo se questionam se essa hiperssexualidade não seria uma falta de vivência da sexualidade ou fruto dessas pessoas serem livres das amarras sociais. O fato é que existem muitas ideias preconceituosas e limitadas em relação à sexualidade da pessoa com deficiência, o que exemplifica que o corpo é o local da construção da diferença. A construção de gênero e sexualidades é feita com base em um corpo binário e a construção da deficiência é feita com base em um padrão de normalidade de funcionamento corporal que rotula os corpos deficientes em não funcionais, inclusive em relação à capacidade afetiva e sexual. É o que Scott (1995) define como identidades subjetivas, ou seja, a identidade da pessoa com deficiência é construída e relacionada com os discursos produzidos sobre esses corpos. E esses discursos influem não somente em como a pessoa com deficiência se vê, mas em como ela é vista pelo outro, que vê, na sua deficiência, a impossibilidade e, portanto, o descrédito quanto à vivência da sexualidade. Suponho que a crença de que os deficientes são livres das amarras sociais seja fruto da falta da abordagem do tema com esses sujeitos. De acordo com Maia e Ribeiro (2010), esses sujeitos não são ensinados sobre o funcionamento do seu corpo, sobre seus desejos, suas necessidades, suas potencialidades. Isso faz com que, muitas vezes, eles fiquem em situação de vulnerabilidade, e podem ser vítimas de abuso, de violência sexual, dentre outros.

Ao considerar a pessoa com deficiência como alguém não dotado de sexualidade, negligenciam-se os cuidados contra situações de abuso e se omitem a essas pessoas o direito de acesso a orientação/educação sexual. Isso é um grave equívoco que tem elevado os índices de violência, de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 7).

O quadro normativo também dificulta a continuidade dos estudos pelas adolescentes grávidas, e não problematizar isso com os/as discentes é uma forma de manutenção do abandono paterno e de privilégio conferido aos homens, que dão continuidade aos estudos por não assumirem a paternidade. Conforme os relatos, as chances de a mulher permanecer na escola são muito menores se comparadas aos homens. Segundo Liza (2018), não há um preparo da escola em acolher e dar um suporte para que aquela adolescente permaneça estudando. A violência de gênero que relega às mulheres os cuidados com os/as filhos/as, dificulta muito mais a permanência das meninas na escola, nos casos de gravidez não planejada. Isso, conseqüentemente, dificulta, quando não exclui, essas mães de vários espaços sociais,

como o acesso à universidade, o acesso ao mercado de trabalho. Os demais participantes corroboram com a integrante Liza, embora relatem que veem um acolhimento do estabelecimento de ensino em que trabalham com essas adolescentes, o que indica a existência das resistências dentro dos estabelecimentos de ensino.

E a resistência não requer coragem apenas dos que são desclassificados pela norma, mas também daqueles/as que detêm o privilégio, pois ele também pode ser sinônimo de desvalorização, violência, exclusão. Nos relatos dos/as docentes, o privilégio masculino aparece em um local formado majoritariamente por mulheres, mas os poucos homens que compõem seu corpo docente são mais respeitados se comparados às mulheres. Relatam que, durante reuniões escolares, o poder de fala é sempre do homem, todos se calam quando ele começa a falar, ao contrário do que acontece com a mulher. Uma das participantes problematiza: “não é poder de fala, mas de grito”. O participante André Marcos ainda complementa ao depor que já se pegou engrossando a voz para conseguir a atenção dos/as discentes e se questiona criticamente: por que, ao engrossar a voz, isso faz com que ele tenha mais poder sobre a turma? A integrante Phoebe Buffay (2018), com uma excelente análise complementa: “é que, quando um homem engrossa a voz, ele é bravo e, quando uma mulher o faz, ela é louca”. Os integrantes se questionam como os professores homens adquirem essa autoridade, e relatam como as mulheres são sempre vistas como seres emocionais e, conseqüentemente, inconstantes.

Em uma escola, eu já vi, por parte do diretor, ele falando coisa do tipo assim: “ah, mulher é tudo difícil de lidar, é tudo emocional, você tem que saber como lidar, hoje está nos nervos, hoje está não sei o quê”. É aquela típica diminuição como pessoas que não são tão capazes de raciocinar e que são muito emocionais (ANDRÉ MARCOS, 2018).

Na fala dos participantes, fica muito evidente a existência de um discurso sexista – social e culturalmente construído e reiterado cotidianamente – que classifica as mulheres como seres movidos pela emoção, pelo cuidado e pela submissão; um discurso que as desencoraja a romper com os padrões dominantes e que estabelece modos de ações, práticas sexistas que concedem privilégios ao gênero masculino, branco, heterossexual. Além disso, de acordo com Witting, *apud* Butler (2003), é um discurso que confere ao homem o direito de fala plena, autorizada e universal, e que relega às mulheres uma fala particular e não universal. Contudo,

assim como o poder, o privilégio não está no plano da consciência, as pessoas usufruem dele sem se dar conta disso, por isso, a importância de problematizar os privilégios para que eles não sejam encarados como uma “verdade”, como algo naturalmente dado, mesmo porque o privilégio não concede apenas benefícios para quem o usufrui.

Uma questão assim de gênero que tem e que eu acho muito interessante também. É que o homem, ele é basicamente criado pra ser um predador sexual. Só que, se você não se encaixa dentro disso, não tem problema, porque você vai sempre ser visto como tal. Isso dificulta algumas coisas. Isso faz com que o professor que quer estar estendendo a mão, quer estar auxiliando alguma aluna do sexo feminino, ele tem que tomar muito cuidado. Eu já percebi isso aqui, algumas vezes, de meninas que vieram me procurar, porque estavam com algum problema, querendo algum auxílio. Eu tenho medo, um medo terrível de alguém achar que eu estou querendo alguma coisa com aquela menina, gente (ANDRÉ MARCOS, 2018).

A fala acima mostra que o privilégio também pode diminuir a identidade que lhe foi imposta. Maisha Z. Johnson (2015) nos diz que: “ter privilégio se refere aos benefícios sistemáticos da sua identidade (mas a mesma identidade pode ainda estar atrelada a incidentes de preconceito)”. O discurso que padroniza todos os homens como “predadores sexuais” gera a desconfiança de que todos os homens o sejam e, portanto, o docente homem deve se policiar o tempo todo no seu contato com os alunos e as alunas para não ser acusado de assédio sexual. André Marcos e Frida também complementam que o homem que foge a esse padrão não é considerado “homem”, segundo eles, ao se “humanizar”, o homem se “inferioriza”. “Talvez seja essa uma dificuldade da transformação do lado masculino” (ANDRÉ MARCOS, 2018). Os participantes exemplificam, de forma brilhante, como o regime de verdade trazido por Butler (2017), numa perspectiva foucaultiana, impõe um quadro de reconhecimento que decide sobre quais formas de humanidade serão reconhecíveis e quais não. E, nesse caso, os homens reconhecíveis são os homens heterossexuais, que fazem uso da força, do grito, que não demonstram medo e que apresentam um instinto sexual voraz, que ao se humanizarem, ou seja, ao reconhecerem outras possibilidades de serem homens, deixariam de ser violentos, mas que correriam o risco de deixar de ser homem perante um quadro referencial normativo.

Quando a participante Prof^a. BT relata, por exemplo, que um professor quase agrediu um aluno um aluno que o “cantou”, retrata exatamente esse medo de se humanizar e

deixar de ser “homem” aos olhos dos outros. Provavelmente, para o professor, se ele não agisse de forma violenta perante todo o grupo, teria posto sua masculinidade em prova. Fiquei a pensar em como teria sido a reação desse mesmo professor se tivesse sido “cantando” por uma aluna. Seria visto como o mais cobiçado professor? Seria ele visto como um “predador sexual”, como falado por um dos colaboradores? Ou teria ele também agido com violência?

Episódios como esse ilustram como somos constituídos nos discursos que moldam nossos corpos em assexuados, hiperssexuados, incapazes, violentos, frágeis, maternais; e mostram como os conceitos normativos ou quadro normativo estabelecem características de gênero específicas para os corpos. Ser “homem”, por exemplo, inclui performatizar certas características e, ao não bancar essa identidade, alguns sujeitos correm o risco de se inferiorizarem ou de deixarem de ser vistos como “homem”. Por esse motivo, bancar outras possibilidades performáticas constitui um ato que requer coragem, pois esse corpo pode se tornar alvo de vigilância, violência e desprezo social. Contudo, “a negação da heterossexualidade compulsória perpassa pela construção de vivências em zonas simbólicas que não sejam heterossexuais” (SANCHESS, 2010, p. 8).

Nessa lógica, como a escola é um local onde a heterossexualidade compulsória prevaleça, constitui-se, portanto, em um local onde os corpos são classificados, hierarquizados e excluídos em conformidade a uma matriz heterossexual. Convivem, nesse espaço, corpos que subvertem esse padrão e pessoas que veem, com criticidade, esses corpos que não estão em conformidade com as normas hegemônicas de gênero. Há outras possibilidades de existência tão verdadeiras quanto a heteronormativa, e a presença, cada vez maior, desses corpos no cotidiano das escolas tem contribuído para contestar a naturalidade da norma, embora isso não se faça sem conflitos, tensões e violência, nem signifique, na prática, o usufruto do direito de ser quem se quer ser.

3.3 Resistências, inseguranças, silenciamentos diante da pedagogia heteronormativa na fala de educadores/as

No 6º ano, dos mais novinhos, eu estava estudando um texto lá com eles, o depoimento da mãe, mãe de uma jovem homossexual, e aí, no meio do debate, um menino virou e falou assim: “eh... Fulano, você pode preparar que você está na mira do Bolsonaro”. Eu falei: “Gente, não vamos colocar política aqui no meio”. “Bolsonaro vai matar todos os viados” (4M, 2018).

No 7º ano, falando de política, de Bolsonaro: “Cuidado, viu, Fulano, cuidado” (HELÔ, 2018).

Os excertos acima constituem dizeres de duas colaboradoras da escola municipal e ilustram, de forma muito preocupante, como as falas contra os direitos humanos dos grupos LGBTI+, proferidas por nosso atual presidente, Jair Bolsonaro (no período de pesquisa ainda candidato ao 2º turno das eleições), têm legitimado atos de ameaças e violência por parte daqueles/as que não reconhecem esses corpos como possibilidades humanas de existir. Tais falas se articulam (produzem e reproduzem) discursos religiosos e morais que disputam, na esfera do costume, com os direitos humanos referidos anteriormente. É inquietante assistir a uma proposta governamental que endossa a violência, de forma a não só dificultar ainda mais o usufruto de direitos destes grupos, mas também dando abertura para o aniquilamento dos corpos que sejam classificados como pertencentes a tais grupos.

Como bem nos fala Rodrigo Borba (2014, p. 4) – a respeito de como as identidades de gênero dos sujeitos são constituídas –, “[...] ou se é homem ou se é mulher, sem espaços para contradições e deslizos, cisões e áreas borradas”. Tudo o que foge a esse quadro referencial é visto como um ser abjeto, inumano e irreconhecível. E é por isso que esse mesmo autor ressalta o que segue.

É precisamente com essa dinâmica de classificação, de construção e manutenção de binarismos, hierarquias e exclusões que se preocupam as teorias *queer*. [...] Tais críticas, em grande parte, investigam os mecanismos sociais e culturais que contribuem para a manutenção do que Butler (2003) chama de matriz de inteligibilidade de gênero (BORBA, 2014, p. 4-5).

É com base nessa teoria que Louro (2001), ao falar de uma Pedagogia *Queer*, propõe não só a inclusão de temas e conteúdos *queer*, mas a problematização, a desnaturalização dos padrões heteronormativos de existência, de forma que o *queer* não seja apresentado pela ótica dos sujeitos com direito de ser, que devem ser respeitados, mas que, na prática, não usufruem desses direitos, pois ainda não são vistos como uma possibilidade humana de existência. A estudiosa não quer, com isso, propor a criação de um modelo ideal de sujeito, mas mostrar que somos seres incompletos e estamos em constante devir.

No cotidiano das escolas, quais intervenções têm sido realizadas – conforme relato dos/as colaboradores/as – para a proposição de uma educação sexual *queer* ou de uma pedagogia *queer*?

Antes de tentar responder a esses questionamentos, considero importante lembrar que o grupo focal com maior número de participantes que tiveram oportunidade de frequentar capacitação para o trabalho com a educação sexual foi o dos/as docentes da escola municipal. Contudo, foi o grupo que menos se posicionou e interagiu, suas respostas eram curtas e direcionadas à moderadora do grupo, praticamente não se instaurou o diálogo entre os/as integrantes. A impressão era de que havia ali posicionamentos diferentes em relação à temática ou que havia um medo de falar sobre, devido ao período eleitoral e ao acirramento das disputas contra e a favor da inserção de uma educação sexual nas escolas. Outro fator que pode ter inibido o grupo foi a presença de três observadoras, o grupo talvez tenha se sentido intimidado e vigilante às falas diante de tantos olhos atentos a cada pensamento proferido.

Os/As docentes da escola do município relatam que se sentem muito à vontade para conversar com os/as discentes sobre assuntos relacionados à sexualidade, como é possível constatar nas falas abaixo:

[...] no meu caso, não tenho dificuldade nenhuma em tratar esse tipo de assunto, de questionamento, tratando da minha posição (LUNA, 2018).

Eu também não tenho dificuldade, se algum aluno chegar e perguntar alguma coisa relacionada à sexualidade, eu não tenho nenhum problema em conversar com esse aluno (HELÔ, 2018).

Por que eu não tenho mesmo nada contra o que perguntar, respondo de boa, sabe? (CIDA, 2018).

Todavia, há relatos que os/as discentes praticamente não conversam ou solicitam esclarecimento de dúvidas sobre essa temática com os/as professores/as. Inclusive, uma delas alega que a vivência dos/as alunos/as dispensa esclarecimento de dúvidas, já que eles/as acham que já sabem tudo, o que dá a entender que aquilo que vivenciam não condiz com quem tem dúvidas sobre o assunto. Deveríamos, então, supor que os/as alunos/as já sabem de tudo e que a escola não precisa abordar essa temática? Ou poderíamos supor que há o argumento implícito de que a escola não está “preparada” para abordar as dúvidas trazidas pelos jovens?

O que eles estão sabendo, o que eles estão vivendo é muito mais do que pra perguntar pra gente: como que é? O que acontece? [...] eles acham que já sabem tudo (HELÔ, 2018).

Já a professora Nise diz receber muitas dúvidas dos/as seus/suas alunos/as sobre sexualidade. Justificou isso por ser professora de Ciências e uma pessoa “despudorada” (no sentido de não ter vergonha de falar), então, os discentes, supostamente, se sentem mais à vontade para dialogar com ela sobre sexualidade. Em contrapartida, Nise diz que até tenta trabalhar a igualdade de gênero, mas deu a entender que não faz um trabalho efetivo e que, apesar das tentativas, os/as alunos/as trazem muito preconceito de casa, embora não tenha exemplificado quais seriam. Além disso, ela argumenta que o trabalho com essas questões deve partir dos/as discentes.

Mas eu acho que, pra gente trabalhar isso, eu acho que tem que partir deles, dos meninos. A turma está com uma dúvida, uma polêmica e tal. E, a partir daí, você vai trabalhando e vai resgatando. Do que a gente chegar e falar hoje: “a gente vai falar sobre tal coisa”. Eu acho que não surte tanto efeito quanto partindo deles (NISE, 2018).

O que se observa é que, apesar da afirmação “não tenho problema em abordar esse assunto com os/as discentes”, o assunto só será abordado se houver alguma requisição explícita por parte deles. Isso nos leva a refletir: se não há requisição, não há o que falar? Somado a isso, argumentam temer o posicionamento das famílias diante da abordagem da temática.

Mas tem que ter a quebra familiar, porque, muitas vezes, a mãe ou o pai não aceitam, não concordam (MORENO, 2018).

A coisa maior é o que Moreno está colocando, enfrentar a família. Porque tem casos da família vir até a escola, processar, ir contra mesmo ao que é colocado. Mas, se a gente mudar um pouquinho a forma de falar, não precisa falar abertamente sobre. Mas, quando você se posiciona, colocando o assunto de forma bem sutil, com o palavreado correto, a gente acaba contribuindo (LUNA, 2018).

A gente já escutou isso já, quando a Ruth veio aqui, se a gente começasse a trabalhar com isso, aí os pais poderiam vir aqui. “Uma coisa que meu filho não conhecia, agora ele começou a conhecer, porque vocês falaram” (4M, 2018).

O que, de fato, então é conversado com os/as discentes? Os/As docentes se sentem à vontade para falar sobre quais assuntos ligados a essa temática? Aqui, podemos pensar que o discurso LGBTfóbico tem sido capaz de produzir silêncios em prejuízo ao reconhecimento das sexualidades. Ruth, citada na fala da colaboradora 4M, propôs um projeto sobre sexualidade, contudo, conforme relato de uma informante, a proposta não foi bem aceita pelos/as professores/as.

Esse ano tivemos uma reunião com Ruth e ela levantou a possibilidade de trabalhar essa questão com os alunos. E houve uma discórdia total entre os professores, pois a grande maioria acha que a gente não pode trabalhar isso com as crianças, acha que os pais não vão aceitar. Argumentam que, se a escola trabalhar isso, estaríamos incentivando (Sandra, 2018).

O que transparece, em determinados momentos, é que a abordagem da temática pelos/as docentes colaboradores da pesquisa se circunscreve no âmbito biológico, não há uma abordagem do gênero e da sexualidade como marcadores sociais da diferença que engatilham mecanismos de discriminação e violência. Não há, portanto, nesses momentos, uma abordagem que contribua com o que Junqueira (2010) chama de cultura dos direitos à sexualidade. O que prevalece é um discurso bem atual, disseminado pelos grupos de contrários ao reconhecimento de direitos referentes ao grupo LGBTI+, para justificar o não trabalho com a temática.

A participante da escola estadual, Liza, também teve a oportunidade de participar da capacitação oferecida pelo PEAS (Programa de Educação Afetivo Sexual)⁵, contudo, ao descrever o curso de capacitação, dá a entender que o trabalho realizado nas escolas não se resumia apenas ao biológico, mas englobava aspectos psicológicos e profissionais, ficando gênero e sexualidades silenciados. Conforme Liza, a formação se voltava para a discussão do gênero, da sexualidade, do sexo, mas o interesse de discussão dos/as alunos/as era mais voltado para a autoestima, o autoconhecimento, projeto de vida. Presumo que a dinâmica desenvolvida levava a tais interesses e que, provavelmente, o gênero e as sexualidades sequer chegaram a ser colocados em discussão. Isso porque, segundo os/as docentes, há um interesse por parte dos/as discentes em discutir essas questões, embora observem uma carência muito grande dos/as alunos/as sobre conhecimentos biológicos, do seu próprio corpo.

A própria Liza (2018) é enfática ao dizer que, quando a escola quer falar de sexualidade, fala de sexo, como é possível observar no excerto abaixo:

Porque, às vezes, quando ela quer falar de sexualidade, ela fala de sexo. Você falar do sexo não vai trazer uma compreensão maior da sexualidade no que seja no nível do respeito, da mulher como uma pessoa que tenha esse direito, esse respeito. [...] Essa sexualidade, que precisa ser discutida no nível da igualdade, direitos humanos mesmo, é que a escola não faz (LIZA, 2018).

A fala de Liza traz uma definição de sexualidade ligada ao discurso dos direitos humanos de LGBTI+, que tem sido articulado no contexto social e que está também no contexto escolar. Contudo, o que ela observa é que as discussões dentro da escola se dão muito mais no âmbito das DSTs, do uso de preservativos e métodos contraceptivos. Soa como se o ato sexual ou o conhecer o próprio corpo fossem coisas separadas do gênero e da sexualidade. E discutir sobre esses aspectos parece ser mais urgente ou mais de acordo com os interesses dos/as discentes – apesar da maioria dos colaboradores não corroborar com essa ideia. É importante ressaltar que o foco no biológico, não contribui para a promoção de uma cultura dos direitos à sexualidade (JUNQUEIRA, 2010).

⁵ Um programa instituído pelo governo do Estado de Minas Gerais e pela Fundação Odebrecht, em 1994, para ser implementado em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte e, posteriormente, expandido para escolas estaduais de outros municípios. Em 2001, a Fundação Vale do Rio Doce aderiu a essa iniciativa e implantou, em parceria com a Prefeitura Municipal de Mariana, o Programa de Educação Afetivo-Sexual: um novo olhar – PEAS Vale).

Ainda em relação à capacitação recebida pela maioria dos/as colaboradores/as do município por meio do projeto PEAS, como já falado anteriormente, fiquei a refletir: será que as famílias se posicionavam contra o PEAS? Foi uma demanda do alunado? Por que, então, o medo de enfrentar a família? E por que a necessidade de uma demanda de alunos/as? Qual era, de fato, o foco de trabalho do PEAS por professores/as e estudantes? Algo mais voltado para a afetividade e para o biológico? Infelizmente, o bloqueio de produção impediu minha reflexão durante o grupo focal, as perguntas vieram depois e, portanto, não tenho resposta para elas. Todavia, acho importante trazer essas questões como forma de mostrar algumas contradições que apareceram no diálogo dos/as colaboradores/as de pesquisa do município, e de problematizar a necessidade de uma formação capaz de desconstruir crenças e preconceitos que envolvem identidade de gênero e orientação sexual.

Em seu relato, Marie Curie também exemplifica como a formação deve contribuir para vermos o outro como possibilidade de existência, caso contrário, incorremos o risco de violentá-lo. Ao falar sobre uma colega de trabalho, Marie Curie conta que, apesar da professora ser tutora em curso a distância sobre diversidade e gênero, realizava julgamentos preconceituosos sobre os/as discentes, o que nos faz pensar que tipo de formação ela teve para ministrar nessa capacitação, e como foi sua educação familiar, pois, na narrativa de Marie Curie, fica muito claro que a nossa formação, como educador/a, não se faz apenas nos cursos de educação superior, mas no ceio da nossa família e com nossos discentes, conforme analisado na pesquisa de Apolônia J. F. Silva (2017), de nosso grupo de pesquisa. No relato abaixo, Marie Curie descreve um pouco disso, ao falar do dia em que seu irmão assumiu sua homossexualidade, perante os familiares.

Então, a partir do momento que ele tirou aquele véu e falou assim: “eu sou homossexual, eu gosto de menino. E aí, vão gostar de mim do jeito que eu sou ou eu tenho que ir embora?” Então aquilo, pra mim, foi muito bom. Porque, pra mim, caiu uma barreira. A partir daquele momento, nós dois passamos a ter uma conversa muito mais aberta a respeito de muitas coisas que eu precisava entender e que eu queria colocar pra ele como eu me sentia. E isso me ajudou muito com a escola, com os alunos. E os alunos me ajudaram muito com o meu irmão (MARIE CURIE, 2018).

Cabe aqui, contudo, um parêntese: ao falar da sua aprendizagem com a família e com os/as discentes, não tive a sensibilidade, como mediadora da conversa, de solicitar um

relato mais detalhado de como esse processo de aprendizagem acontecia. Todavia, é possível entender como os contextos familiares e educacionais, ao mesmo tempo que expõem as pessoas aos discursos LGBTfóbicos, também têm articulado outros discursos de reconhecimento das sexualidades. Algo a ser destacado é como estudantes trazem, em suas formas de existência e/ou opiniões, as sexualidades para dentro da escola, ainda que, nesse contexto, exista a produção de zonas de silêncio acerca da questão.

Ainda a respeito da formação, Maria Montessori relata que não teve problemas de afinidades com as teorias apresentadas na disciplina que fez na graduação, pois não teve uma educação familiar “rígida”, que impunha a heteronormatividade como verdade absoluta. As teorias, na sua opinião, teriam contribuído para explicar a lógica de funcionamento da sociedade, e não se mostravam como novidade para ela. Também ressaltou que, hoje, essas questões estão colocadas em discussão em vários locais, como nas novelas. Além disso, o posicionamento do público LGBTI+ – de bancar o que se é e ocupar os vários espaços sociais – tem contribuído no sentido de melhor aceitação, acolhimento e respeito a esses sujeitos.

Contudo, Gilberto Freyre problematiza a fala da integrante, no sentido de que, apesar dos conhecimentos adquiridos na graduação e nas experiências vivenciadas, na família, por exemplo,

parece que as informações que a gente tem é mais pra lidar com situações do que promover uma situação. [...] Aí, para você, é uma situação, você tenta ou resolve, ou tenta lidar com essa situação, mas fica nisso. Então, quer dizer, não existe um espaço... Porque existe espaço na escola pra tratar da saúde, pra tratar de uma série de coisas, do próprio conteúdo, mas a gente... Essas informações não...

A angústia de Gilberto Freyre é que as intervenções que são realizadas – e, pelos relatos, são realizadas pontualmente – por alguns/mas professores/as não são suficientes para promover mudanças. Além disso, ele desconhece algum canal com fonte de informações seguras para se informar sobre como trabalhar questões de gênero e sexualidades com os/as discentes. Seu canal de informação é o Google, os colegas de faculdade e a sala dos professores. E, mesmo cursando uma pós-graduação, um local de debates, de produção de conhecimento, se sente muito à margem do assunto, ainda que se trate de um assunto que não é isolado, que

perpassa todos os espaços sociais. Assim, expressa uma crítica à produção de conhecimento, que se faz muito fragmentada acerca da temática.

A integrante Carolina Maria de Jesus complementa a fala de Gilberto Freyre ao dizer que a nossa formação não nos prepara para a prática, para lidar com a diferença. Esse é um assunto, na sua opinião, pouco discutido nos cursos de formação docente. E, mesmo Marie Curie, que, ao longo de toda sua fala, enfatizou como as diferenças eram tratadas com respeito em uma das escolas em que lecionou, explanou que a temática gênero e sexualidades, na escola, é um assunto proibido.

Ele está falando dessa questão de divulgar um canal, vamos supor que exista um canal de divulgação. Até mesmo a diretora não tem coragem de chegar numa sala de professoras e expor. “Tem um canal pra vocês se informarem a respeito disso, porque é um assunto que não se quer debater, é um assunto proibido dentro da escola” (MARIE CURIE, 2018).

Na opinião dos docentes André Marcos e Phoebe Buffay, o trabalho com essa temática varia de escola para escola e de professor para professor, contudo, eles observam uma abertura muito maior no ambiente escolar para que os sujeitos não se escondam, que sustentem quem eles são.

Agora, de maneira geral, uma coisa que eu tenho observado, que eu comparo a escola da época que eu era estudante com a escola que eu vejo agora como professor. Acho que as coisas têm melhorado numa velocidade muito, muito intensa, porque eu mesmo formei no Ensino Médio, em 2010, tinha vários amigos e amigas bissexuais, homossexuais – com outra identidade de gênero até que não –, mas sexualidades das mais diversas e não existia a mínima possibilidade deles se assumirem dentro do ambiente escolar. Isso tá acontecendo muito dentro da escola. Aqui, na escola, a gente tem alguns casais, pessoas que não são casais, mas são pessoas admitidas. E eu acho isso maravilhoso. Em outras escolas que eu lecionei, eu vi isso também. Agora, o ambiente, ele varia de escola para escola. [...] Mesmo a questão entre os professores, varia muito de escola para escola (ANDRÉ MARCOS, 2018).

Eu vejo assim, que, na minha época, que eu formei no Ensino Médio em 2006, eu também tinha vários colegas homossexuais ou com outra identificação de gênero, mas isso não era abordado em momento nenhum. [...] Mas eu vejo que aqui, nessa escola em específico de Mariana, que é a única que eu tenho experiência no município, que eu vejo uma interação, pelo menos, o interesse de professores e alunos em discutir essas questões. Mas ano passado e ano

retrasado, eu trabalhava em duas escolas de distrito, [...] que o preconceito estava enraizado em todos os aspectos (PHOEBE BUFFAY, 2018).

Os/As docentes colaboradores/as da escola municipal também corroboram com essa ideia ao deporem que, hoje, esses corpos são mais bem aceitos dentro do ambiente escolar, principalmente nas turmas a partir do 7º ano, se comparado à escola de anos atrás. Todavia, ressaltam que os corpos ditos “afeminados” são mais bem aceitos pelo grupo de meninas

[..] mas, no convívio geral, eu acho que tá muito mais tranquilo do que já foi há muito tempo atrás (NISE, 2018).

E, assim, quando surge alguma piadinha, assim como você está falando. O menino fala, eles escutam, mas não dá sequência à discussão. Acabou e pronto, e pronto, acabou. Se fosse antigamente, eles iam quebrar o pau dentro da sala de aula, hoje não. Tem uns que são mais tranquilos (HELÔ, 2018).

Eu ainda vejo essa turminha do 7º ano andando mais com as meninas. Eles não andam muito junto com os meninos não (MORENO, 2018).

Eu tô falando no geral, na sala de aula. Mas é claro os meninos, que a gente percebe já. A gente percebe, esse menino, ele gosta de meninos, ele tem uma feminilidade mais aguçada, mas realmente eles traficam mais com as meninas mesmo (NISE, 2018).

A participante Liza (2018) também acredita que, a depender da escola, principalmente em se tratando de instituições mais conservadoras, o machismo aparece de forma menos velada. Contudo, ela observa uma dificuldade muito grande em trabalhar as questões de gênero e sexualidade, e questiona se a instituição de ensino está realmente aberta a respeitar essas diferenças, pois o respeito difere do aceitar. Ainda, segundo a colaboradora, muitas vezes, as escolas negam a existência da opressão ou fazem uso do que Junqueira (2010) denomina de diversionismo (uma manobra utilizada para não se discutir a temática. Um exemplo desse diversionismo seria a alegação de alguns colaboradores/as em relação à reprovação dos pais em relação a educação sexual, como relatado abaixo.

Eu tenho percebido é que existe, hoje, uma dificuldade grande da escola trabalhar essas questões da sexualidade e gênero, e, quando a gente toca nesse assunto, a resposta é “os pais não gostam”, parece uma desculpa: “não vamos falar disso, porque os pais não gostam”. Eu não sei se isso é uma realidade ou

se é uma forma de fugir da situação, porque é diferente aceitar e respeitar. Ou fazer de conta que não existe: “não, eu não tenho preconceito. Desde que não fique perto de mim, não entre nas rodas onde eu estou”. Então, eu percebo que essas questões são muito mais veladas entre os adultos, entre as gerações mais adultas, do que entre os próprios jovens, entre eles, eles são bastante abertos a essas questões (LIZA, 2018).

Eu acho que eles têm medo que vai aflorar, que vai despertar. [...] “Vocês estão dando muita ênfase. Vocês estão apoiando, estimulando os alunos”, se tocar nesse assunto (FRIDA, 2018).

O colaborador André Marcos também relatou que, para abordar o tema com sua turma, procurou algum documento que respaldasse seu trabalho, caso algum familiar reclamasse. Segundo ele, existe um documento (não soube dizer qual), do Estado de Minas Gerais, que prevê o trabalho com gênero no currículo da Sociologia e foi com base nele que se sentiu mais tranquilo para trabalhar a temática. De fato, esses discursos são utilizados como armas pelos grupos de oposição para justificar a não inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar. A nota (PFDC, 2017) expedida em resposta ao modelo de “notificação extrajudicial”, de autoria do Procurador Regional da República Guilherme Shelb, por exemplo – citada anteriormente nesse texto –, traz todo esse discurso relatado pelos/as colaboradores/as, para servir de prova de como os discursos são produzidos, divulgados, reiterados e passam a fazer parte do imaginário dos sujeitos, mesmo porque o documento é todo construído em tom de ameaça.

Esse documento servirá de um alerta formal aos professores sobre normas que protegem as crianças de informações abusivas e, também, sobre os direitos da família na formação moral dos filhos. [...] não importa se a escola do seu filho é pública ou particular ou até confessional, pois esta notificação extrajudicial servirá também como instrumento de defesa para os professores honestos, que são a maioria, e que também não concordam com esses abusos nas políticas públicas de educação. [...] De acordo com o código civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634,i), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932,i) (PFDC, 2017).

A docente Frida complementa que dialogar sobre as questões de gênero e sexualidades ainda é tema tabu: “eu acho que são temas meio tabus também. [...] Eu posso

fazer as coisas escondidas, mas nada pode ser revelado ou falado, conversado ou dialogado”. Phoebe Buffay complementa ao dizer como nosso corpo é vigiado o tempo todo, ela observa, em suas aulas de Biologia sobre sistema reprodutor, que os/as discentes desconhecem o próprio corpo e como esse desconhecimento contribui para que não se conheçam, o que dificulta, inclusive, a descoberta da identidade de gênero.

Na escola do município, os/as docentes relatam que não há um trabalho ou projeto escolar sobre educação sexual, as intervenções são feitas somente em sala de aula, e eles/as não veem necessidade de levar o caso à direção.

Eu acho que ninguém aqui vai descer com o menino para direção e falar assim: “ah, esse aqui chamou o menino de...” Na sala mesmo a gente já conversa, já expõe. Não é seu problema, o que você tem com isso. Respeita (NISE, 2018).

Todavia, há situações em que a equipe diretiva é chamada a intervir e outras em que o/a docente se vê impotente para intervir.

Nessa sala mesmo tem um aluno que ele tem muito problema de convivência com os outros. E aí, quando eu cheguei pra dar aula, estava um “auê” dentro da sala. Aí eu fui procurar saber o que era e eles falaram que ele saiu beijando e sentando no colo de todos os meninos da sala. Eu desci com ele para a pedagoga. Ela conversou com ele, chamou a mãe. Ai eu já não sei mais o resto da conversa. Ele sentou no colo de todos os meninos (4M, 2018).

Houve uma vez também, a gente indo para a biblioteca. Chegaram perto de mim alguns alunos, a Carolina, muito apavorada: “professora, você precisa correr lá no banheiro das meninas”. “O que eu vou fazer lá no banheiro das meninas?” Ela falou assim: “as duas alunas que andam sempre juntas e sentam na sala de aula uma perto da outra, onde uma vai a outra está atrás, no recreio estão de braço dado, as duas estão se beijando”. E eu me senti impotente, não sabia o que fazer e realmente não fiz nada. Eu ia levar ao conhecimento da diretoria. E depois eu pensei: “estou certa ou não?” E aí não levei ao conhecimento da diretoria. E, até hoje, elas são assim. Mas elas nunca souberam o que eu fiquei sabendo, sabe? (STELITA, 2018).

O que transparece é que o gênero e a sexualidade não são tabus quando se trata de piada homofóbica, todos/as parecem se sentir à vontade para solicitar respeito à orientação sexual do outro. Contudo, quando se trata de discutir a transgressão dos padrões heterossexuais,

os casos são repassados para a equipe diretiva ou são silenciados. Ainda que se deva pensar naquilo que é possível e desejável acerca das expressões das sexualidades na escola, não se deveria proceder com práticas que silenciem o debate e/ou que neguem as sexualidades.

Nas falas de colaboradores/as da escola estadual, por sua vez, o gênero e as sexualidades também aparecem nas piadas e no *bullying* entre estudantes, principalmente entre os meninos, como chamar o outro de gay, bicha, viado. Em seus depoimentos, todos/as dizem tentar intervir nessas situações, porém nem sempre se sentem seguros ao realizá-las, principalmente em se tratando de identidades de gênero não binárias.

E por mais que a gente tente intermediar ou intervir em alguns momentos, não dá conta, em 50 minutos, a gente não consegue nem abordar o assunto. Nem falar sobre o assunto. Então, e, às vezes, eu sinto até mesmo uma dificuldade também, uma dificuldade em falar. Por mais que eu esteja pesquisando, estudando a respeito, pesquisando alguns textos. Eu não dou conta, ainda, de me colocar de uma forma mais segura, vamos falar assim. De que gere algum efeito mesmo de mudança de pensamento (FRIDA, 2018).

Falar de sexo, de sexualidade é mais fácil. Agora, entrar na questão da identidade, dos/as trans, das *drag queens*, eu ainda não tenho conhecimento pra falar disso. Não tenho uma formação pra discutir isso, pra questionar com os meus alunos. Eu tenho que buscar conhecimento (PROF^a. BT, 2018).

Na abordagem da temática com os/as alunos/as, os/as docentes dizem se sentir muito inseguros, apesar de sempre tentarem intervir de alguma forma nas situações preconceituosas e desrespeitosas. Primeiro, porque temem violar a crença e a opinião do outro, ou seja, temem violar a forma de conhecer do outro, que, muitas vezes, condiz com o desrespeito aos direitos humanos de LGBTI+. Segundo, porque o regime heteronormativo a que todos/as nós fomos submetidos/as nos incute um modo de conhecer que dificulta discutir tais temáticas. A Prof^a. BT e Phoebe Buffay descrevem um pouco esse receio.

Com tanta diversidade, você tem que saber e você têm que ouvir uma diversidade de opiniões ali, muitos imbuídos de questões religiosas. A gente encontra muitos alunos, não tenho nada contra a religião evangélica, mas a gente encontra uns que são muito resistentes, eles trazem isso pra gente. Então, a gente tem que estar preparado num âmbito maior (PROF^a. BT, 2018).

O próprio preconceito nosso que foi criado, dentro de uma lógica que não precisava ser falado. Então a dificuldade da gente falar o que eles querem ouvir seja porque ninguém falou com a gente (PHOEBE BUFFAY, 2018).

André Marcos também levanta um ponto muito importante, a escola ainda não dá conta de trazer a discussão temas que fogem do padrão binário, como as trans e as drags. A Prof^a. BT ainda complementa que não se sente preparada para abordar a questão das trans e das drags, e justifica não ter formação para discutir a temática com propriedade. Isso dá uma pista de que, mesmo as escolas que trazem a discussão questões de gênero e sexualidades, geralmente, ficam presas às identidades binárias de gênero.

É a área que talvez seja menos contemplada nisso, talvez as questões de gênero, elas ficam muito restrita à questão de feminino e masculino. Agora questões de gênero pra fora disso, eu acho que é a parte que é mais tabu. Por exemplo, trans, travestis, drags. E aquilo que eu falei, se tem visto muitas pessoas homossexuais, bissexuais fora do armário já, aqueles casaizinhos, mais você não vê tanto essa questão dessa diversidade de gênero, no sentido da identidade (ANDRÉ MARCOS, 2018).

Contudo, a fala do professor André Marcos mostra que existe uma conquista de inteligibilidade entre estes docentes, ainda que se digam não preparados para falar. De algum modo, estão falando e parecem estar numa posição de não des/classificação desses sujeitos.

Em todos os grupos focais, os relatos transparecem que o trabalho com as questões que envolvem gênero e sexualidades são feitas de forma muito pontual, por alguns docentes. Os/As docentes da escola estadual também ressaltam que a falta de união entre eles dificulta muito a realização de projetos. Além disso, consideram muito mais rico e proveitoso o trabalho em grupo, mas relatam que ele, praticamente, não acontece na escola. Denunciam que, muitas vezes, o professor deixa de executar uma atividade por falta de motivação e apoio dos colegas de trabalho. Relatam também que faz muita diferença quando a equipe gestora da escola abraça o projeto e lidera o grupo para sua execução. E dizem que intervenções externas, como grupos do PIBID, fazem toda diferença na hora de se executar os projetos. Além disso, acreditam que essa temática não tenha de ser tratada de forma esporádica, mas em forma de projeto interdisciplinar.

Porque a escola ainda ela não consegue trabalhar em grupo. Eu percebo que é muito difícil fazer um trabalho interdisciplinar, de projeto. Porque, às vezes, as pessoas têm ideias legais e os outros não abraçam. Ou, quando abraçam, deixa que o outro faça tudo e eu só estou lá de apoio. Quase que apoio só físico mesmo. [...] É que também o grupo detona. Às vezes, você vem como uma ideia: “ah, não vai dar certo. Ih, pode desistir. Nossa, isso aí não vai fluir. É novata, é por isso” (FRIDA, 2018).

A carga de trabalho, a gente sabe que têm muitos professores que, pra conseguir pagar as contas, têm que trabalhar em vários turnos, vários cargos, várias escolas, várias cidades. Então isso reflete muito. Mas eu acho totalmente pontual, eu não acho que tem uma coordenação ou articulação do grupo não. Concordo totalmente. É pontual e outra coisa, se encaixar dentro do cronograma, do conteúdo. [...] O planejamento demanda uma energia muito grande e, às vezes, a gente não tem perna. Ou, às vezes, é muito solitário (PHOEBE BUFFAY, 2018).

Pra acontecer na escola ou teria que ser do jeito que ela falou, projeto da escola, ou através da atuação de uma força externa, de um grupo externo, tal como no ano passado aconteceu com relação às questões étnicas. Porque, ano passado, a gente teve o PIBID Afro, não sei se tem ainda, mas ano passado teve aqui na escola. Teve um evento grande que envolveu todo mundo da escola. Mas o que acontece, vem essa força externa pra poder mobilizar. Então são os dois casos em que aconteceria (ANDRÉ MARCOS, 2018).

A fala dos/as colaboradores/as denuncia a existência de um sistema que dificulta o trabalho com a formação humana. O foco nos conteúdos, a baixa remuneração docente, a falta de valorização profissional, a desunião do grupo e a perspectiva de um futuro educacional anunciado, sem possibilidade de mudança, vêm causando o adoecimento de muitos profissionais da Educação. A centralidade nas avaliações externas padronizadas também tem causado esse adoecimento, já que os/as educadores assumem responsabilidade na produção desses resultados, sem falar que todo o trabalho pedagógico se volta para as avaliações (AFONSO, 2009; 2014), e fica em segundo plano a formação humana.

Em seu relato, o participante Gilberto Freyre afirma que as discussões de gênero e sexualidades acontecem no cotidiano da escola e que os/as alunos/as têm muito interesse em participar desses debates, o que demonstra, inclusive, muito respeito nos momentos em que se abria para esses diálogos. Seu sentimento é que esse debate terminava ali e não se efetiva na prática escolar. “Será que ele acontece na aula de outros docentes?”, se questiona. Isso revela que o diálogo dele com os demais docentes é reduzido e/ou não toca nessas questões.

Compartilho também a angústia de Gilberto Freyre, pois não só em datas como o Dia da Mulher, mas em outras intervenções realizadas por mim, tive a sensação de estar

realizando um trabalho ainda muito pequeno, que não gera outras discussões, é algo que parece acontecer e acabar ali. Por mais que se insira a sugestão de outras atividades, como divisão do trabalho doméstico, a divisão sexista dos brinquedos e das cores, sinto que se faz necessário problematizar essas questões com o corpo docente e com os demais funcionários da escola, para que o propósito do trabalho com gênero e sexualidades atinja minimamente os objetivos propostos, para que ele, aos poucos, comece a fazer parte da pedagogia da escola. Todavia, em diversos momentos, temos a impressão que tratar da questão é algo que cada docente delibera individualmente, sem saber como outros/as colegas lidam com isso.

No relato de Gilberto Freyre também fica claro como questões que envolvem gênero e sexualidades ficam silenciadas nos materiais didáticos. Ao falar das suas aulas sobre Revolução Francesa, por exemplo, em que traz a conhecimento dos/as discentes não só o direito dos homens, mas também o das mulheres, descreve como este último ainda se encontra no box dos livros. A história que ainda prevalece é a história do homem branco, europeu, burguês. As mulheres ainda estão relegadas às notas de rodapé. Marie Curie também relata como as mulheres não aparecem na disciplina de Química, os livros só têm espaço para os homens, como se apenas eles tivessem contribuído para a construção de conhecimento nessa área. Não é à toa que o nome fictício, Marie Curie, foi escolhido em homenagem a essa grande química, que conduziu pesquisas pioneiras no campo da radioatividade.

Carolina Maria de Jesus também traz à discussão um ponto importante, como a escola prioriza o conteúdo e não as discussões sobre a família, a sexualidade, o gênero, a religião, questões que fazem parte da vida de qualquer ser humano. Apesar das discussões estarem na boca dos/as discentes, elas são, na maioria das vezes, silenciadas, ignoradas pelas instituições escolares. Gilberto Freyre complementa ao dizer que, mesmo a escola que mais se preocupa com isso, vai abordar essas temáticas nos anexos, e isso não é culpa de uma escola específica, mas de todo um sistema que dificulta o debate dessas questões. “Então, quer dizer, esbarra na ideia do currículo, esbarra na ideia da gestão, né, de como é que essas coisas são pensadas. Porque é tudo uma estrutura que então pica as coisas, né”.

O que se constata, nos depoimentos dos/as participantes da oficina de grupo focal e da escola do Estado, é que a pedagogia heteronormativa, pontuada por Junqueira (2015), realmente impera no cotidiano das escolas. E, apesar das marcas que trazemos da escola estarem mais relacionadas às situações cotidianas – vinculadas aos saberes, às experiências, às crenças

e aos valores que cada indivíduo traz consigo –, a prioridade educacional é com os conteúdos programáticos. A organização do sistema dificulta abrir espaço de fala para a formação de cidadãos de direitos, deveres e capazes de exercer a sua cidadania. Contudo, nos relatos dos dois grupos focais, gênero e sexualidades resistem de diversas maneiras.

Cabe, ainda, dizer que as práticas e ações heteronormativas não precisam de projetos ou do trabalho em grupo para serem ensinadas na escola. Na maioria das vezes, não percebemos que precisamos também estar atentos/as às piadas que proferimos, aos suportes audiovisuais que utilizamos, à forma como agrupamos os/as discentes, à nossa linguagem predominantemente masculina, ao fato de não apresentarmos as contribuições femininas para a construção do conhecimento. Projetos são de grande valia e, quando realizados em grupo, se tornam ainda mais ricos, porém, é nas coisas mais consensuais que mora o poder, pois não damos conta que ele está sendo exercido.

Também é questão de preocupação entre os participantes do grupo focal do Estado, não apenas a retirada das questões de gênero e sexualidades do currículo escolar, mas a pouca ou nenhuma valorização das disciplinas da área de Humanas, fundamentais para a formação cidadã de alunos e de alunas.

Eu acho que a gente deve cuidar muito dessa nova proposta curricular que vem por aí. Porque, se a gente não começar a prestar atenção, ela está mexendo exatamente nessa área de formação humana. Quando ela pega a Sociologia, a Filosofia, a Artes, a História. Aquilo que vai poder mexer com essa humanização, é onde ela está trabalhando para retirar. A gente vê isso acontecer e isso é muito sério. E a gente tem visto pessoas que estão trabalhando pra que realmente isso se concretize. É preciso que a gente discuta essas coisas. [...] Existe certa liberdade ainda de montar a matriz curricular de uma escola. Como é que essa matriz vai ser montada? Vai privilegiar o que está sendo colocado ou a instituição vai ter a força de dizer não (LIZA, 2018).

Mas entra a questão da formação do profissional, os livros já virem prontos e acabados (PROF^a. BT, 2018).

De fato, muitas são as críticas voltadas não só ao PNE (2014) – que exclui o trabalho com as questões de gênero e sexualidade do currículo escolar –, mas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). De acordo com artigos publicados na revista *Carta Capital* (GAMA, 2018), a preocupação em se trabalhar a diferença não condiz com a supressão das discussões de gênero e sexualidade, nem com a desconsideração das modalidades de Educação Especial, EJA,

Educação Técnica Profissional, Educação Indígena, Quilombola e do Campo. Também falta critério formativo para o/a professor/a de Ensino Religioso e se desvalorizam componentes curriculares como Artes Visuais, Sociologia, Filosofia, História, Música, Dança, Teatro, dentre outros, o que contradiz o discurso contido na BNCC, que advoga a favor do trabalho com a diferença. A escola em que trabalhei, no ano de 2018, por exemplo, recebeu a visita de uma única editora para a escolha dos livros didáticos, do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A falta de concorrências é algo que deixa dúvidas. O trecho abaixo exemplifica um pouco dessa discussão.

Os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros, ainda que garantidos de forma democrática, acabam por constituir um perfil de aluno ao fim da escolaridade infantil e fundamental pouco competente e hábil para conviver num mundo que se torna digital e financeirizado. As restrições aos conteúdos porventura ideologizados, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem (GAMA, 2018).

Esse olhar de criticidade entre os/as colaboradores/as da pesquisa com a BNCC é muito importante, pois, sem ele, corremos o risco de apostar em uma melhora educacional a partir da simples adequação a um padrão, quando, na verdade, estamos precisando nos engajar como grupo para a transformação e melhoria da educação. Contudo, conforme relato dos depoentes dos grupos focais da oficina e da escola estadual, esse trabalho em grupo e esse engajamento com a educação estão longe de acontecer, pois, apesar das boas e ótimas iniciativas, elas/eles se sentem solitários nas suas ações. Não há um trabalho em regime de interação e colaboração entre os/as educadores. Ainda de acordo com os relatos dos participantes, o trabalho com gênero e sexualidades não se faz diferente. Contudo, se faz necessário problematizar: o trabalho docente se faz na solidão ou no isolamento? Como as condições organizacionais e estruturais (horários, cumprimento de currículo, carga de trabalho, entre outros) afetam o trabalho de educadores/as? Em se tratando da temática gênero e sexualidades – zona de disputas a favor e contra uma pedagogia *queer* –, educadores/as não estariam, de fato, isolados por se ocuparem de um posicionamento não compartilhado pelo grupo?

Associado a isso, no grupo da oficina e principalmente da escola estadual, aparece a necessidade de uma formação para se trabalhar a diversidade. Todos/as demonstram grande interesse em estudar e aprender mais sobre a temática, todavia, sentem falta de uma formação para se sentirem mais seguros ao abordar a temática, principalmente em se tratando das várias terminologias utilizadas nas definições dos grupos. No decorrer da conversa também senti que os conceitos sexo, sexualidade, gênero, identidade de gênero, orientação sexual se confundem algumas vezes, o que também pode gerar insegurança na hora de se abordar o tema. Todavia, o mais importante de uma formação para se trabalhar com a diferença – a desconstrução de estereótipos, crenças, valores e preconceitos – a maioria dos integrantes tem em potencial. São pessoas que se mostraram muito humanas e dispostas a ver o rosto do outro, a reconhecer o que é dado como “inumano”, ou seja, reconhecer aqueles sujeitos que, diante de um quadro referencial normativo, são vistos como não humanos. E esse reconhecimento não se dá apenas no sentido de dar visibilidade ao outro, mas de mostrar que esse outro também é humano (BUTLER, 2017a).

Os/As docentes também relatam que a escola não tem apenas de dar conta de discutir as questões de gênero e das sexualidades, mas tantas outras questões que dizem respeito à diferença e que perpassam pelo gênero e pelas sexualidades, como a questão étnico-racial e das deficiências. Liza complementa, ao dizer que sente falta de um espaço para discutir as limitações docentes, pois reconhece que a escola recebe diferentes tipos de alunos, de diferentes famílias, com diferentes oportunidades e educação, e que cabe a ela saber lidar com tanta diferença.

Uma das participantes, entretanto, se mostra muito incomodada com o termo “diferença”, ela acredita que os rótulos são os responsáveis pela existência do “inumano”.

As pessoas são classificadas. Elas não estão sendo vistas como seres humanos, pessoas, que têm escolhas de vida diferente. Não precisa de uma sigla pra me definir. É como se eu me colocasse agora como uma subespécie. Existe homem/mulher, agora existe uma subespécie, a classe tal, o gênero tal, sabe? Então, assim, eu acho que até siglas, também elas te colocam em outra classificação. E não colocamos assim: “nós somos seres humanos, que merecem respeito, em todas as categorias, independente de classe, cor, religião, qualquer outra coisa”. Todos precisam ser respeitados na sua individualidade. Independentemente de qualquer escolha. Acho que é isso que falta na nossa humanidade. É esse olhar de falar assim: “não somos todos iguais, mas nós merecemos respeito por sermos seres humanos e por nós existirmos aqui no mundo”. É esse olhar que a gente tem que ter na escola.

Não existem diferenças, existem, sim, pessoas com escolhas que fazem na vida e que elas não são diferentes pelas escolhas que elas fazem (FRIDA, 2018).

Aqui, precisamos pensar que o humano também constitui uma classificação e, portanto, uma desclassificação, já que nem todos os corpos se enquadram no que é classificado como humano. E esta é a questão a se interrogar: por que o universal se fecha às diferenças? Por que, socialmente, as diferenças são utilizadas para desumanizar, classificar, punir, vigiar, excluir as pessoas? Para Butler (2017a), o problema não são as classificações, mas quando eliminam as possibilidades de os sujeitos transitarem por elas, limitam as possibilidades de existência e violam seu direito de humanidade. Além disso, a utilização de terminologias para definir os grupos é um ato político e são de extrema importância para as suas lutas por reconhecimento, respeito e humanização. Como bem explicado pelo colaborador André Marcos:

O sonho é esse. No entanto, quando eu vou falar de relações étnico-raciais, eu falo pros meninos: “biologicamente, a raça não é aplicada ao ser humano, no entanto, socialmente, ela existe e se, socialmente, ela existe, então a gente tem que falar, a gente tem que tratar desse tema”. Se, biologicamente, não existe diferença na capacidade de um branco, um negro, amarelo, o que quer que seja, as pessoas acreditam que isso existe e o fato delas acreditarem, faz com que a nossa sociedade se organize em torno disso. Então, a questão de se identificar enquanto parte de um grupo, ela se torna importante pra dar visibilidade aos problemas pelo qual aquele grupo passa, questões específicas referentes àquele grupo. E, daí a necessidade realmente dessa classificação. Porque, se a gente ignora que a sociedade percebe os indivíduos enquanto diferentes e trata eles assim, a gente não vai realmente conseguir resolver os problemas (ANDRÉ MARCOS, 2018).

Nesse sentido, reitero que, para se trabalhar com a diferença dentro da escola, é necessário contar com uma formação para além do conhecimento, é preciso uma formação que desconstrua preconceitos, valores e crenças opressoras. Na realização dos grupos focais, foi possível verificar que essa formação não se faz apenas nos ambientes acadêmicos, mas na escola, na família, entre os/as docentes, entre docentes e discentes. A própria convivência com corpos que transgridem as normas hegemônicas de gênero e sexualidades, por exemplo, é uma forma da escola abrir o olhar para questões até então silenciadas em seu cotidiano, é uma possibilidade de formação que, embora não se faça de forma tranquila, se faz importante para

mostrar que existem várias outras formas de existências; que, dentro de um espaço onde se prega o discurso do respeito, da cidadania, da equidade e do acesso ao conhecimento, esses corpos transgressores não estão tendo acesso a direitos universais do ser humano, como a educação. Portanto, acredito que oportunizar aos/às educadores/as e aos/às gestores uma formação inicial e continuada para trabalhar não só a educação sexual, mas a formação humana deveria ser prioridade nas políticas públicas educacionais, para contribuir para a promoção de uma escola mais democrática, onde os sujeitos, de fato, usufruam seu direito de ser quem se quer ser. Não proponho, com isso, um modelo ideal de escola, pois nunca existirá uma escola acabada, capaz de acolher todas as diferenças. A escola sempre estará em constante construção e, portanto, sempre será um terreno de conflito. Contudo, o conflito não deixa de ser importante, pois é a partir dele que problematizamos e reconstruímos o que atende apenas a uma parcela populacional.

Uma formação capaz de trazer a questão das diferenças no campo de gênero e das sexualidades também é importante para que a compreensão da sexualidade não se restrinja às aulas de Biologia e abordem apenas aspectos biológicos, como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e usos de preservativos. Esse é um modelo utilizado há muito tempo pela escola – talvez pela heteronormatividade ser o modelo preponderante de conhecimento entre os/as docentes –, mas que não contribui para que os/as discentes vivenciem sua sexualidade e sua identidade de gênero de forma saudável, respeitosa, responsável, e sem exposições a humilhações, agrupamentos, opressões a que são expostos. A vivência do gênero e das sexualidades não se resume a um corpo biológico, ela está atrelada à imposição de padrões normativos a corpos biológicos, e isso deve ser problematizado para que não seja imposto à existência de uma natureza humana. A humanidade é uma construção sociocultural. Não é natural, por exemplo, que a vivência da masturbação feminina e masculina seja tão diferente, é necessário problematizar como isso acarreta vivências sexuais diferentes para homens e mulheres, inclusive no sentido de que o homem deve ser um “predador sexual” e a mulher recatada, pois isso institui um quadro opressor, que violenta não só homens e mulheres que não se encaixam nesses padrões hegemônicos de performatividade, mas também os que performatizam identidades de gênero condizentes com o padrão hegemônico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Independentemente da intenção e da existência de uma disciplina que trate do assunto, o gênero e as sexualidades se fazem presentes na escola. Todavia, o discurso que prevalece é o heteronormativo, que contribui para um processo de pertencimento precário do sujeito à medida que influi na constituição da sua identidade (LOURO, 1997).

Junqueira (2015) também é enfático ao dizer que as marcas que nós trazemos da escola não se referem aos conteúdos programáticos, mas a situações do dia a dia que estão vinculadas a padrões normativos que interferem não só na formação, mas também no desempenho dos sujeitos. Nessa lógica, ainda segundo o autor, a heteronormatividade está colocada no cerne do ordenamento escolar e, portanto, não se faz suficiente denunciar preconceitos e preconizar a liberdade, é preciso desnaturalizar crenças e valores que reiteram a violência ética, trazida por Butler (2017a).

Nas falas dos/as colaboradores/as da pesquisa, dificilmente esse ordenamento heteronormativo é percebido e denunciado publicamente. Não se percebe que a escola já trabalha com as questões de gênero e sexualidades – embora o faça com base em normas heterossexuais. Educamos, a todo momento, meninos e meninas para performatizarem, tornarem-se gêneros inteligíveis, ou seja, virem a ser um corpo masculino possuidor do pênis e um corpo feminino possuidor da vagina. As falas dirigidas ao aluno que gostava de vestir-se de princesa, por exemplo, exemplificam como a escola educa os corpos para performatizarem uma identidade de gênero condizente com o seu sexo biológico. Entretanto, Butler (2017a) argumenta que nós não somos (o gênero não faz parte da nossa essência), nós somos um vir a ser que está sempre se constituindo no fazer. Essa mesma autora salienta que essa reiteração não se constitui um simples ato de copiar e que, temos, na repetição, possibilidades de constituições subversivas, que fogem aos padrões binários e que colocam a norma em xeque. Nos corpos estudantis, essa performatividade adentra os muros da escola e se coloca diante de educadores/as, causa incômodo e, mesmo, a violência física daquele professor que se sente ofendido pela “cantada” de um aluno gay. Assim, falar de gênero e das sexualidades passa a fazer parte da vida de nossos/as colaboradores/as, existe muito a ser falado.

Todavia, assistimos a uma crescente tensão entre discursos LGBTfóbicos e aqueles que têm produzido políticas públicas e performatividades que fornecem algumas possibilidades de reconhecimento de sujeitos marcados pela diferença e/ou discordância da heteronormatividade. Os grupos contra a inserção do gênero e das sexualidades no contexto escolar negam que debater gênero e sexualidades seja uma missão da escola, e defendem que isso seja uma missão da família. A fala do pastor na Conferência Regional de Educação que cito na pesquisa, enunciados como menino vestir azul e menina vestir rosa, bem como os murmúrios dentro da escola de que o trabalho realizado sobre o Dia da Mulher poderia estar incentivando o desempenho de identidades não condizentes com o sexo biológico, exemplificam isso. Também a preocupação dos/as docentes em abordar a temática na escola ir de encontro com crenças e valores familiares ilustra não só como o discurso religioso e político tem incutido em quem e o que se pode falar sobre gênero e sexualidades, mas imposto um medo real de que abordar a educação sexual na escola possa trazer consequências aos educadores/as que se atrevem a fazê-la. Na tentativa de silenciar essa discussão no ambiente escolar, há uma suposição de que o não falar impede que as questões de gênero e sexualidades adentrem no cotidiano escolar. Uma suposição, como já foi possível ver, impossível. Assim, tanto na ausência de violência como em sua presença, se produzem sujeitos que podem não ganhar sentido no discurso, “[...] passamos a existir no momento em que o discurso nos alcança, e que algo de nossa existência se prova precária quando esse discurso falha em nos convencer [...]” (BUTLER, 2001, p. 3).

É nesse contexto que Louro (2001), ao articular noções do pensamento de Judith Bulter, nos apresenta a proposição de uma pedagogia *queer*, desde 2001, que visa não apenas tirar os sujeitos que não se encaixam na ordem dominante da marginalidade, mas compreender os processos que produzem as diferenças, problematizar e desnaturalizar certos padrões comportamentais, elucidar porque os sujeitos ocupam lugares distintos na escola, no trabalho, no ceio familiar, na comunidade etc. Se propõe uma pedagogia capaz de desconstruir as noções binárias, machistas e heterossexistas que ainda persistem na educação. Ainda que essa pedagogia *queer* não tenha encontrado receptividade no contexto escolar, as performatividades, principalmente dos corpos discentes, têm contestado a heteronormatividade e podem deslocar fazeres pedagógicos. Os/As professores/as sentem-se incomodados/as, mas também desafiados/as a pensar esses outros sujeitos que adentram os ambientes escolares.

Assim, a partir do campo de estudos de gênero, consideramos ser importante questionar a persistência do tratamento biologicista das sexualidades no âmbito escolar, pois, desse modo, tem se evitado a contextualização social e cultural das questões. O modelo visto como normal é o da família nuclear e a prática da heterossexualidade. Tudo o que foge a esse arranjo é visto como anormal e não natural. É sob essa lente que o menino que gosta de dramatizar a princesa na cantiga “A linda rosa juvenil” é rotulado de afeminado, gay.

As produções de gênero e das sexualidades, bem como a contestação e a transformação das normas de gênero como verdade, dizem de outras linguagens além daquelas marcadas pelo discurso heteronormativo e sexista nas escolas. Isso é fundamental para a vinculação moral dos sujeitos, como afirma Butler (2011), nas dinâmicas de interdependências sociais, para que sejam reconhecidos como uma alteridade exigente e não subalternizados e/ou eliminados pela truculência ou sutileza do preconceito. As falas dos/as colaboradores/as mostram que os corpos LGBTI+ que habitam o cotidiano escolar ainda não são reconhecidos como possibilidades de existência. Apesar do discurso do respeito, eles nem sempre fazem, de fato, usufruto dessas possibilidades. O relato sobre as irmãs gêmeas trans ilustram como, apesar do discurso do respeito, esses corpos são des/classificados no ambiente escolar, uma vez que elas são impedidas de utilizar o banheiro feminino, afinal, esses corpos transgridem a lógica binária das diferenças percebidas entre os sexos.

A proposição de uma pedagogia *queer* não chegou a se materializar plenamente em política pública. No cotidiano das escolas, ela aparece em algumas intervenções, realizadas por alguns docentes. Essa discricionarieidade pode parecer insuficiente aos olhos deles/as, mas exercem grande influência em suas instituições. É inquestionável o poder que eles/as possuem em agir e decidir no cotidiano das suas escolas, o que contribui negativa ou positivamente para o processo de subjetivação dos sujeitos. É importante os/as docentes perceberem o poder que exercem na formação de seus alunos e de suas alunas, por isso, o trabalho com uma pedagogia *queer* não precisa necessariamente de projetos para ser instituído. É na relação com meus discentes e com meus pares que circula o poder. Acredito que, potencialmente, parte significativa dos/as colaboradores/as da pesquisa se mostraram críticos aos padrões heteronormativos. Eles/as se constituem como possibilidade de problematizar, com os discentes e com o corpo de educadores/as, “verdades” que precisam ser desnaturalizadas, e podem ser capazes de contestar e/ou de transformar as normas de gênero. Podemos questionar como produzir um processo de empatia com pessoas LGBTI+ nos contextos educativos. Certamente,

experiências como aquelas relatadas por uma professora que descobre seu irmão gay, entre outras, podem promover a empatia.

Durante a pesquisa de campo, nem todos/as os/as docentes deixam claro seu posicionamento sobre a possibilidade de se trabalhar uma educação sexual, seja *queer* e/ou menos heteronormativa no cotidiano escolar. No grupo focal da escola do município, algumas vezes se mantiveram muito silenciadas e outras circunscreveram suas falas em assuntos relacionados à menstruação, às paqueras, ao comportamento, ao respeito, às piadas homofóbicas. No geral, as intervenções aparecem em decorrência de alguma necessidade, sendo praticamente inexistentes os relatos de intervenções focalizadas para a proposição de uma pedagogia *queer* e/ou para a desconstrução de uma pedagogia heteronormativa. Aqui, não estou fazendo um julgamento do grupo, mas dos efeitos das heteronormas na organização do ambiente escolar. Neste grupo, com professores do município, considero importante observar que o período de sua realização ocorreu durante um contexto político-eleitoral e interferências ambientais podem ter inibido o diálogo entre os/as participantes. Além disso, estamos todos/as submetidos a regimes de verdade que impõem formas específicas de conhecer sobre gênero e sexualidades, que, na maioria das vezes, não auxiliam a ver essas questões com criticidade no cotidiano escolar. Embora a maioria dos professores participantes da pesquisa tenha tido oportunidade de realizar capacitação para trabalhar educação afetivo sexual na escola, suponho que essa formação não tenha sido suficientemente capaz de desconstruir crenças e valores morais conservadores a que somos submetidos desde tenra idade.

Já os grupos focais da oficina e da escola estadual, que, em sua maioria, não teve essa oportunidade, relataram se sentirem muito inseguros em abordar a temática, pois temiam utilizar equivocadamente os termos e/ou serem violentos/as com discentes, principalmente ao emitirem opiniões mais tradicionais e conservadoras. Além disso, denunciam um funcionamento do sistema escolar que tem adoecido, desarticulado, desmotivado e dificultado o trabalho educativo para a formação humana. Isso está relacionado a um contexto em que eles afirmaram não haver uma união entre educadores e haver uma preocupação muito grande em vencer os conteúdos escolares. Também ficou evidente, em algumas falas, que, apesar da escola apregoar o discurso do direito à diferença, na prática, ele não se efetiva, pois as intervenções realizadas pela escola, nesse sentido, são muito pontuais, e realizadas apenas por alguns docentes, que relataram se sentir muito solitários nesse trabalho. Entretanto, todos/as os/as colaboradores/as se mostraram muito sensíveis e reflexivos às suas crenças e aos seus valores.

Parte deles/as possuía inteligibilidade para denunciar e nomear a heteronormatividade posta no contexto escolar. Conseguiram perceber satisfatoriamente a produção da diferença construída a partir de corpos binários e dos discursos de verdade impostos pela Biologia, Medicina, Psicologia e Pedagogia, entre outros, que colocam, por exemplo, a mulher docente no lugar da instabilidade emocional – justificada pelos hormônios da TPM (discurso médico e biologizante) –, o que relega a ela uma falta de credibilidade e respeito profissional nos espaços escolares.

É perceptível que a heteronormatividade é, ainda, a norma padrão que regula tanto os corpos de meninos e de meninas, como os corpos que constituem outras identidades de gênero e orientações sexuais. Contudo, a convivência com o “inumano” que, antes, se escondia no “armário”, se faz cada vez mais presente. E, como bem nos fala Butler (2017a), “o inumano é exatamente do que precisamos para nos tornarmos humanos”. Afinal, o silenciamento ou a negação da existência do que é socialmente posto como não humano contribui para reiterar as normas heterossexuais, enquanto a convivência com padrões subversivos traz a possibilidade de crítica e transformação da norma. Nesse sentido, a mesma escola que reproduz padrões dicotômicos de gênero produz possibilidades de contestação e/ou de transformação da norma. Ainda que falas, como a do aluno que usa a figura do Bolsonaro para ameaçar outros, exemplifiquem como o discurso LGBTfóbico tem se articulado e legitimado, nas escolas, a partir de personalidades políticas, religiosas, dentre outras, tem se articulado, nas instituições de ensino, outras formas de reconhecimento, que adentram o seu cotidiano, por meio dos/as educadores/as, dos/as alunos/as, das redes sociais, dos movimentos sociais LGBTI+, feministas, trans etc. A escola passa a se constituir, assim, como um campo de disputa, onde a heteronormatividade não se mostra tão hegemônica.

Todavia, a precariedade de financiamento público para a educação, de formação continuada, o trabalho pedagógico com foco nas avaliações padronizadas, a retirada dos termos gênero e sexualidades do PNE, dentre outros, contribui para a precariedade e a vulnerabilidade das condições de possibilidades do trabalho docente em relação à formação humana. Mesmo por que aqueles/as educadores/as gays, lésbicas, trans, ou mesmo os que abordam essas questões, sofrem com ameaças e violências e são necessárias políticas públicas que garantam a liberdade de expressão dentro das instituições de ensino. Ressalto que devemos exercer a política sob a ótica do estranhamento da realidade. Não quero dizer, aqui, que as políticas normativas não sejam importantes, mas sugiro, em primeiro plano, as questionarmos. No chão da escola, se faz muito importante a política no sentido da problematização, da

desnaturalização, do estranhamento como possibilidade de rompermos com a norma naturalizada, instaurada no cotidiano escolar e, para tanto, considero muito importante o investimento em formação inicial e continuada que envolva gênero e sexualidades.

Essa pesquisa não se faz suficiente para propormos caminhos possíveis à efetivação de uma pedagogia *queer* e/ou da desconstrução absoluta da heteronormatividade nas escolas. Mesmo porque isso não constitui seu objetivo. Contudo, entender como gênero e sexualidades são nomeados por docentes contribuiu para analisar a persistência da heteronormatividade no contexto escolar, e mostrou a urgência em se instituir uma educação promotora dos direitos sexuais e humanos. É angustiante, como educadora, sentir como nossas ações são limitadas diante de quadros opressores. Não é apenas a existência de uma pedagogia heteronormativa que dificulta esse trabalho, é todo um sistema que envolve conteúdos programáticos, avaliações padronizadas, *rankings* competitivos entre educadores/as e escolas, espaços inadequados, número excessivo de discentes por sala, dentre outros. Acredito, de fato, na nossa discricionariedade, mas, na maioria das vezes, se torna muito cansativo e angustiante lutar contra um sistema que não contribui e que parece não ter, como prioridade, a formação humana. O governo tem andado, cada vez mais, na contramão de uma educação para a formação cidadã, principalmente com a eleição de políticos que sustentam posições antifeministas e antiLGBTI+, por alegarem a existência de uma suposta “ideologia de gênero”, que tem legitimado violências e ferido o usufruto de direitos de mulheres e de LGBTI+.

Nesse cenário, analiso como são atuais e necessárias as ideias de Louro (2001). São muito importantes as proposições de políticas públicas voltadas à formação humana, bem como é fundamental a atuação dos movimentos sociais para que questões, como a educação sexual, entrem nas pautas políticas. As alianças entre a escola e outras instituições parceiras também se mostram de grande relevância, como foi possível ver durante a pesquisa, com possibilidades de parceria entre a escola, a UFOP, a Assistência Social e de Saúde. Continuar sendo resistência – apesar dela se constituir, cada vez mais, como um ato de coragem e de exposição à violência – é a melhor das armas perante um cenário tão hostil, pois constitui uma forma de exercer o estranhamento das práticas cotidianas escolares que excluem e subalternizam os corpos, e de dar maior visibilidade à necessidade de se problematizar as regulações produzidas pela heteronormatividade. E, não menos importante, de abrir espaço para o diálogo, de forma que os corpos tenham espaço para narrar suas dores e nomear a sua existência.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, mai/ago. 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, 1996.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 9-14, jun. 2004.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 239 p.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 43, p. 441-474, dez. 2014.
- BRASIL. **PNE em Movimento**. 2004. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. (Acesso em: 20 de agosto de 2016.)
- BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, Diário Oficial da União, 2001.
- BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Debate Feminista**, México, v. 18, p. 296-314, 1998.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**. Teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. 206 p.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 237 p.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. 198 p.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, n. 1, p, 13-33, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CAPELA, Ana. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **BIB**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 1º semestre de 2006.

CONAE 2010. **Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação**. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. (Acesso em: 23 de agosto de 2016.)

CORRÊA, Sônia. O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, Natal, n. 4, p. 17-42, 2009.

CORRÊA, Sônia. Cruzando a Linha Vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 101-121, jul./dez. 2006.

CORRÊA, Sônia. A “política de gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, p. 1-16, 2018.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Universo *trans* e educação: construindo uma área de conhecimento. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 335-352, maio/ago. 2015.

FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. O problema da influência de agentes privados na construção dos conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas brasileiras. **Carta Capital**. Publicado em 11 de março de 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977. 149 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 174 p.

GAMA, Zacarias. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Carta Capital**. Publicado em 16 de janeiro de 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005. 7-77 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 9-113 p.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, n. 12, v. 24, p. 149-161, 2003.

GUILHERME, Anselmo Alexandre; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/mariana/panorama>>. (Acesso em: 26 de janeiro de 2018.)

JOHNSON, Maisha Z. O que privilégio significa (e o que não significa). “**Não me Kahlo**” (blog). Publicado em 13 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/08/13/O-que-privil%C3%A9gio-significa-e-o-que-n%C3%A3o-significa>>. (Acesso em: 18 de junho de 2018.)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu; CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, nov. 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas”. Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 22-239, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (orgs.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017, p. 47-61.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, p. 221-239, ago./dez. 2015.

KLEIN, Remi. Questões de gênero e sexualidade nos Planos de Educação. **Coisas do Gênero**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, ago./dez. 2015.

LARA, Rafael Bonfim. **O que dizem os(as) professores(as) acerca da diversidade sexual na escola**. 2016. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.* [online], v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagens do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATTOS, Amanda Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na Psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Periódicus**, Salvador, n. 5, v. 1, p. 132-153, maio/out. 2016.

MEYERS, Márcia K.; VORSANGER, Susan. **Burocratas de nível de rua e a implementação de políticas públicas**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. (Administração Pública – Coletânea. ENAP)

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO (PDFC). **Nota técnica nº. 2/2017/PFDC**, de 15 de março de 2017. PGR-00068503/2017. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.direitosdacrianca.gov.br/novodireito/noticias-2017/NotaTcnican022017PFDC.pdf>>. (Acesso em: 22 de setembro de 2017.)

MISKOLCI, Richardi; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez 2017.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/ GAYLATINO, 2018. 99 p.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Direitos humanos, transexualidade e “direito dos banheiros”. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 196-227, 2015.

SANCHES, Júlio César. Corpos performativos: os entre-lugares e as zonas *queers* em Lady Gaga. **Revista Redescrições**, ano 2, n. 3, p. 7-17, 2010.

SANTOS, Gláucio Antônio; TORRES, Marco Antônio; FONSECA, Marcus Vinícius Fonseca. A invisibilidade de crenças não cristãs na formação de professores de Ensino Religioso em Ouro Preto e Mariana. **ESCRITAS**, v. 8, n. 1, p. 23-41, 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Apolônia de Jerusalém Ferreira. **O que as futuras professoras entendem sobre sexo?** Formação inicial e os estudos de corpo, gênero e sexualidade na UFOP. 2017. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 2, p. 260-268, 2009.

Somos todas dona da rua. **Turma da Mônica**. Maurício de Souza Produções. 2016. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdaruia/>>. (Acesso em: 15 de janeiro de 2018.)

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. (Acesso em: 22 de agosto de 2016.)

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo) sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, Claudia; CARREIRA, Denise; LEÃO, Ingrid; UNBEHAUM, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; CAVASIN, Sylvia. **Gênero e educação fortalecendo uma agenda**

para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016. 249 p.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual.** Breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 109 p.

APÊNDICE 1: MODELO DO ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (PARA DOCENTES)

“Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: o olhar de docentes”

Prof. Dr. Marco Antonio Torres (ICHS/UFOP)

Mestranda Izabella Marina Martinho Saraiva (ICHS/UFOP)

Prezado/a colaborador/a:

Você é convidado/a participar da sessão de grupo focal da segunda fase da produção de dados da pesquisa “*Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: o olhar de docentes*”, referente à dissertação de Izabella Marina Martinho Saraiva, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação – ICHS/UFOP. A pesquisa praticamente não oferece riscos e/ou desconfortos e a sua identidade será mantida em sigilo.

A pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pelo Prof. Dr. Marco Antonio Torres (ICHS/UFOP). Sua participação é de fundamental importância, mas você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar responder as questões que julgar desnecessárias.

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, pode procurar os pesquisadores:
bebelamartinho@hotmail.com e marcoatorres@ichs.ufop.br.

Os dados serão tratados de forma sigilosa e somente o resultado de seu conteúdo será objeto de análise.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marco Antonio Torres e Izabella Marina Martinho Saraiva

Mariana/2017

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E INSTRUMENTO DE CESSÃO DE DIREITOS

Convidamos o(a) Sr.(a) _____ para participar da pesquisa *Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: o olhar de docentes*, sob a responsabilidade da pesquisadora **Izabella Mariana Martinho Saraiva** e com orientação do Prof. Dr. **Marco Antonio Torres**, e autorizada pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais, que pretende analisar como as questões gênero e sexualidade se apresentam no cotidiano de escolas da rede municipal de Mariana-MG em falas de docentes. Sua participação é voluntária e se limita a responder um questionário referente à identificação do perfil dos/as colaboradores/as, participar da sessão de um grupo focal e, se necessário, responder a uma entrevista narrativa, estas últimas gravadas por meio de recurso digitais, em áudio e vídeo, se assim o(a) Sr.(a) autorizar. Em ambos os casos, as questões versam, necessariamente, a respeito do tema relacionado ao objeto da pesquisa. **Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro na UFOP, em gabinete do professor orientador, por um período de cinco anos e, após esse período, serão incinerados.** A sua participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou desconforto direto, pois serão tomados os devidos cuidados, durante a realização da entrevista, para impedir a ocorrência de danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos em torno da temática Gênero e Educação. Se, depois de consentir sua participação, o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(A) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP (CEP/UFOP) e, se tiver qualquer dúvida sobre aspectos éticos dessa investigação, poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua do Seminário, Centro, Mariana-MG, 35420-000; pelo telefone (31) 35579407; ou poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, no Campus Morro do Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto-MG, ou pelo telefone (31) 35591368. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa, caso perceber algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Apresentação

Eu, _____, portador/a do documento de identificação _____, REGISTRO que recebi, da pesquisadora Izabella Marina Martinho Saraiva, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a requisição de minha participação na pesquisa intitulada “Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: o olhar de docentes”, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Torres, e autorizada pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Investigação submetida, apreciada e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP - CAAE: 50249615.4.0000.5150)

Objetivos da pesquisa

DECLARO estar ciente do objetivo geral da pesquisa, que visa analisar como a escola tem contribuído na manutenção e no enfrentamento das questões de gênero e sexualidades. DECLARO que conversei sobre o projeto com os pesquisadores e que sanei todas as dúvidas.

Procedimentos da pesquisa

Tenho CONSCIÊNCIA de que a minha participação se limita a responder um questionário referente à identificação do perfil dos/as colaboradores/as, a participar da sessão de um grupo focal e, se necessário, responder a uma entrevista narrativa, estas últimas gravadas por meio de recurso digital. Em ambos os casos, as questões versam, necessariamente, a respeito do tema relacionado ao objeto da pesquisa. Tenho ainda CONSCIÊNCIA de que a resposta a todas as questões não é obrigatória e de que, a qualquer momento, poderei desistir de participar e/ou retirar meu consentimento e a cessão de direitos de uso e de publicação e, ainda, que minha recusa não trará nenhum prejuízo à minha relação com os pesquisadores. No entanto, caso novas informações sejam necessárias no decorrer da pesquisa, coloco-me à disposição dos pesquisadores, desde que respeitados meus interesses, minhas possibilidades e minhas limitações.

Riscos e desconfortos

AFIRMO ter ciência de que os riscos de influências negativas – tais como: desconfortos, lesões, prejuízos ou riscos materiais e/ou morais, bem como de constrangimento de qualquer espécie, provocados pela pesquisa –, são praticamente inexistentes, uma vez que a minha participação está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de meus depoimentos apreendidos por meio de questionário próprio e de entrevista cujas perguntas são pertinentes ao estudo. Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de minhas opiniões durante os meus depoimentos. Em relação a isso, DECLARO conhecer os cuidados que os pesquisadores me apresentaram como forma de minimizar os possíveis efeitos de tais desconfortos, tais como: 1) a realização do grupo focal ocorrerá em local escolhido pelos/as docentes, respeitando a minha segurança e também a da pesquisadora; 2) a realização da entrevista narrativa ocorrerá de maneira individual estando presente, no mesmo ambiente, somente eu e a pesquisadora; 3) os pesquisadores se comprometeram a não divulgar, sob nenhuma hipótese, a minha identidade, mantendo, assim, meu anonimato e, sempre que necessário, efetuando a troca dos nomes verídicos de pessoas e instituições que, porventura, eu venha a utilizar no meu depoimento. DECLARO ainda ceder aos pesquisadores, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que prestei.

Confidencialidade da pesquisa

Estou CIENTE de que todos os dados coletados terão caráter sigiloso, sendo preservada a minha identidade como depoente. Somente os pesquisadores envolvidos no estudo terão acesso às minhas informações, que serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Benefícios sociais da pesquisa

Com a minha participação, ACREDITO que a pesquisa poderá contribuir futuramente para compreender como educadores – que têm poder de ação e decisão no cotidiano das suas escolas, e contribuem para o processo de subjetivação do sujeito – pensam a respeito da proposta de se inserir as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, como estratégia de se pensar a elaboração, implementação e execução de políticas públicas, além de permitir que até mesmo o Instituto de Ciências Humanas e Sociais desenvolva ações específicas para pensar sobre os apontamentos da pesquisa.

Custos/reembolso financeiro para o/a participante

Tenho CONHECIMENTO de que minha participação não gerará nenhum gasto decorrente do meu depoimento. Igualmente DOU FÉ de que não receberei qualquer espécie de gratificação, reembolso ou vantagem pela minha participação voluntária na pesquisa, seja ela educacional ou financeira.

Dúvidas e contatos

Estou CIENTE de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação diretamente com os pesquisadores. Para tanto, confirmo receber, neste documento, todos os contatos atualizados dos pesquisadores. Também estou CIENTE de que serei previamente comunicado/a da data de apresentação pública dos resultados da pesquisa.

Eu, _____,
DECLARO que li todas as informações contidas neste documento e que fui devidamente informada pela pesquisadora, Izabella Marina Martinho Saraiva, dos procedimentos que serão utilizados, para o cumprimento dos **objetivos** da pesquisa, seus **riscos**, o caráter **confidencial** dos dados coletados para o estudo, seus **benefícios sociais**, a relação de **custos** e os **contatos** da pesquisadora, **concordando com a minha participação voluntária**. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. DECLARO ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Cessão de Direitos, devidamente paginado em quatro laudas e assinado. **Assinam em duas vias de igual teor, as pessoas interessadas:**

Ciente e de acordo,

Assinatura do/a professor/a voluntário/a: _____

Assinatura da pesquisadora:

Mariana/MG, _____ de _____ de 2017.

CONTATOS

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA (Pesquisadora)

bebelamartinho@hotmail.com

MARCO ANTONIO TORRES (Professor orientador/Pesquisador)

Universidade Federal de Ouro Preto / Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, S/N, Centro – Mariana / MG/ marcoatorres@ichs.ufop.br/ (31) 3557.9407/
<http://lattes.cnpq.br/1187338993234801>

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)

Universidade Federal de Ouro Preto

Campus Universitário Morro do Cruzeiro | Instituto de Ciências Exatas e Biológicas | Sala 29 | CEP 35400-000 | Ouro Preto - MG, Brasil | cep@propp.ufop.br | (31) 35591368

APÊNDICE 3: ROTEIRO GRUPO FOCAL

Pergunta principal	Perguntas complementares
<p>Como vocês avaliam/percebem/veem a presença do gênero e das sexualidades no cotidiano da escola?</p> <p>Há tratamentos diferenciados para meninos e meninas?</p> <p>Como é a relação entre meninos e meninas?</p> <p>Há diferença no desempenho acadêmico de meninos e meninas?</p> <p>Como vocês observam as diferenças no jeito de agir, de estudar, de se comunicar entre alunos e alunas?</p> <p>Podem contar alguns casos, algumas histórias? (Sem nomear as pessoas.)</p>	<p>Já aconteceu ou acontecem situações de preconceito e discriminação relacionadas ao gênero e a sexualidades?</p> <p>Diante dessas situações, há alguma intervenção da escola?</p>
<p>Questões referentes ao gênero e sexualidades são trabalhadas de alguma forma na escola e em sala de aula?</p> <p>Vocês poderiam trazer alguns exemplos ou contar alguma experiência com esses temas?</p>	<p>Vocês lembram de algum caso, na escola, que levou a uma discussão sobre relações de gênero? Ou que levou o/a professor/a ou a escola a fazer uma discussão sobre o tema?</p>
<p>Como vocês se sentem diante dos temas gênero e sexualidades? Estão preparados/as, sabem onde buscar apoio, informações, onde pesquisar?</p> <p>Durante a formação inicial ou continuada de vocês, essa temática chegou a ser estudada e discutida?</p>	<p>Vocês poderiam falar sobre algum curso que fizeram que tratasse sobre as temáticas gênero e sexualidades?</p>
<p>Conhecem algum documento legal que possa respaldar um trabalho voltado para as questões de gênero e sexualidades na escola? Teriam alguma crítica ou sugestão para fazer a estes documentos?</p>	
<p>Eu não tenho mais perguntas, vocês gostariam de falar sobre algo mais, que ainda não chegamos a conversar? Gostariam de falar sobre mais alguma coisa da escola, das aulas, dos/as alunos/as ou da vida de vocês?</p>	

ANEXO 4

TABELA COM PSEUDÔNIMOS E DADOS DOS/AS COLABORADORES/AS DE PESQUISA

Grupo focal (Oficina)	Realizado em		Idade	Estado Civil	Filhos/as	Religião	Cor/etnia	Nível educacional	Já frequentou disciplina relacionada a temática gênero e sexualidades	Série/Ano em que atua	Há quanto tempo é professor/a	Há quanto tempo atua na escola
	9/05/2018, Mariana/MG	O local escolhido pelos/as colaboradores/as foi uma sala de aula do ICHS. Os Pseudônimos foram escolhidos por mim.										
Marie Curie	Feminino	44 anos	Separada	Não	Não tem	Parda	Mestrado (Stricto Sensu)	Não	Não está atuando atualmente	11-15 anos	Não está atuando atualmente	
Maria Montessori	Feminino	31 anos	Solteira	Não	Espírita	Parda	Educação Superior em Pedagogia	Sim. Graduação e Mestrado	Ensino Fundamental I	3-5 anos	1-2 anos	
Carolina de Jesus	Feminino	21-30 anos	Solteira	Não	Afro-brasileira	Preta	Edu. Superior Licenciatura	Sim. Graduação e Mestrado	Não declarou	1 ano	Não declarou	
Gilberto Freyre	Masculino	21-30 anos	Solteiro	Não	Católico	Pardo	Mestrado (Stricto Sensu)	Não	Ens. Fundamental II e Médio	3-5 anos	1-2 anos	

Grupo focal (Escola Municipal) Data, local contexto.		Realizado em 23/10/2018, em Mariana/MG		O local escolhido pelos/as colaboradores/as foi uma sala da própria escola. A escola e os/as docentes disponibilizaram tempo da reunião coletiva para realização do grupo focal.		Composto por docentes de uma escola do município, esta última escolhida com base em informações repassadas por algumas pedagogas da rede. Os pseudônimos foram escolhidos pelos/as colaboradores/as de pesquisa. Foi o último grupo a ser realizado, em um contexto próximo ao segundo turno das eleições presidenciais.					
Pseudônimo	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos/as	Religião	Cor/etnia	Nível educacional	Já frequentou disciplina relacionada a a temática gênero e sexualidades	Série/Ano em que atua	Há quanto tempo é professor/a	Há quanto tempo atua na escola
Moreno	Masculino	56	Divorciado	sim	Católico	Preto/a	Especialização (Latu Sensu)	Não	Ens. Fundamental II	Há mais de 20 anos	6-10 anos
Nise	Feminino	55 anos	Solteira	Sim	Afro-Brasileira	Branca	Especialização (Latu Sensu)	Sim. PEAS (Programa de Educação Afetivo Sexual)	Ens. Fundamental II	Há mais de 20 anos	Há mais de 20 anos
4M	Feminino	65 anos	Viúva	Sim	Espírita	Branca	Edu. Superior licenciatura	Sim. PEAS (Programa de	Ens. Fundamental II	45 anos	6-10 anos

⊕

Stelita	Feminino	63 anos	Viúva	Sim	Católica	Branca	Edu. Superior	Educação Afetivo Sexual) Sim. PE.AS (Programa de Educação Afetivo Sexual)	Ens. Fundamental II	16-20 anos	16-20 anos
Luna	Feminino	49 anos	Casada	Sim	Católica	Parda	Edu. Superior licenciatura	Sim. PE.AS (Programa de Educação Afetivo Sexual)	Ens. Fundamental II	Há mais de 20 anos	3-5 anos
Helo	Feminino	48 anos	Casada	Sim	Católica	Parda	Edu. Superior Licenciatura	Sim. PE.AS (Programa de Educação Afetivo Sexual)	Ens. Fundamental II	Há mais de 20 anos	16-20 anos
Cida	Feminino	60 anos	Separada	Sim	Católica	Parda	Especialização (Lato Senso)	Sim. Não informou onde	Ens. Fundamental II	Há mais de 20 anos	6-10 anos

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da pesquisa: Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: o olhar de docentes

Pesquisadora: IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA

Área Temática: Versão: 4

CAAE: 88484417.3.0000.5150

Instituição proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.926.225

Apresentação do projeto: Este projeto tem como objetivo analisar como as questões gênero e sexualidade se apresentam no cotidiano de escolas do município de Mariana-MG em discurso dos/as docentes. O problema a ser investigado parte do meu primeiro contato com o gênero na disciplina optativa Gênero e Educação, oferecida na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi por meio dessa disciplina que comecei a me interessar por essa temática e o meu olhar se tornou mais aguçado para ver as dimensões do gênero no meu dia a dia escolar. A concepção de gênero adotada nesta pesquisa tem, como referências, estudiosas pós-estruturalista – em especial, Joan Scott e Judith Butler. Esse estudo se torna muito importante em face de uma proposta de política pública construída num contexto hostil às questões de gênero e das sexualidades. Esta hostilidade se orienta por um padrão heteronormativo, que vê a entrada dessas questões na escola como ameaça. A escolha pelos/as docentes como colaboradores de pesquisa se justifica por serem agentes que contribuem para a construção da identidade de alunos e alunas, inclusive no sentido de gênero. Portanto, compreender o que eles/as pensam a respeito dessa proposta é importante para se pensar estratégias de elaboração, implementação e execução de políticas públicas. A técnica de pesquisa utilizada será o grupo focal, como forma de promover o diálogo entre diversos sujeitos, que compartilham ou não as mesmas crenças, ideologias, valores. Se necessário, ainda poderá ser realizada entrevista narrativa, com alguns participantes do grupo focal, como forma de elucidar questões que precisam de maior atenção ou maior esclarecimento.

Endereço:

Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP **Bairro:** Campus Universitário

CEP:

35.400-000 **UF:** MG **Município:** OURO PRETO **Telefone:**

(31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370

E-mail: cep@propp.ufop.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Continuação do Parecer: 2.926.225

Objetivo da pesquisa: Objetivo primário: analisar como as questões de gênero e das sexualidades se apresentam no cotidiano de duas escolas do município de Mariana-MG, por meio discurso dos/as docentes. Objetivo secundário: analisar o discurso dos e das docentes sobre a inserção das questões de gênero no currículo escolar.

Avaliação dos riscos e benefícios: relação riscos-benefícios adequada.

Comentários e considerações sobre a pesquisa: pesquisa relevante.

Considerações sobre os termos de apresentação obrigatória: termos apresentados e adequados.

Conclusões ou pendências e lista de inadequações: aprovado.

Considerações finais a critério do CEP: O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se, ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, o relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado através da Plataforma Brasil, informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação Informações Básicas do Projeto

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1038679.pdf

26/09/2018 11:02:04

Aceito

Outros carta_encaminhamento_ao_cep.doc 26/09/2018

10:57:57

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA

Aceito

Cronograma CRONOGRAMA.pdf 26/09/2018

10:57:28

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA

Aceito

Endereço:

Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP **Bairro:** Campus Universitário

CEP:

35.400-000 **UF:** MG **Município:** OURO PRETO **Telefone:**

(31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370

E-mail: cep@propp.ufop.br

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Continuação do Parecer: 2.926.225

TCLE / Termos de

TCLE.doc 03/04/2018

Aceito Assentimento /

14:27:21 Justificativa de Ausência Projeto Detalhado /

PROJETO.doc 28/11/2017

IZABELLA MARINA

Aceito Brochura

21:17:25

MARTINHO Investigador

SARAIVA Folha de Rosto FDR.pdf 28/11/2017

Aceito 21:01:33

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

OURO PRETO, 28 de Setembro de 2018

Núncio Antônio Araújo Sól (Coordenador)

35.400-000

(31)3559-1368 **E-mail:** cep@propp.ufop.br

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA

Assinado por:

Endereço:

Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP **Bairro:** Campus Universitário

CEP: UF: MG **Município:** OURO PRETO **Telefone:**

Fax: (31)3559-1370

Página 03 de 03

IZABELLA MARINA MARTINHO SARAIVA