

**UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA: GÊNERO E
SEXUALIDADE ENTRE JOVENS EM FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis, 2017

UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA: GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRE JOVENS EM FLORIANÓPOLIS

Trabalho apresentado ao Curso de graduação de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi de Oliveira

Florianópolis, 2017

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos deste ciclo que se encerra a minha família, meus irmãos, Daniel e Renato, e, principalmente, meus pai, Breno, minha mãe, Jussara, e minha vó, Anita, Pessoas fundamentais em minha trajetória e minhas escolhas, inclusive do meu sustento material durante toda a minha graduação. Admiro a história de vocês e as pessoas que sempre foram. Encho-me de alegria por ser filho e neto de vocês. Agradeço muito pela paciência que tiveram para a tão aguardada conclusão do meu curso e, principalmente, pelo amor e carinho que sempre senti transbordar de meus pais e minha vó, fazendo eu sentir tendo sempre um porto seguro, tendo sempre a certeza de ter um lugar para voltar. Obrigado por me fazerem sentir sempre amado. Obrigado por ajudarem a ser o que eu sou hoje. Amo vocês desde sempre para todo sempre.

Agradeço ao meu orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, que me acolheu como orientando quando eu precisei e sempre, de fato, colocou-se como um orientador. E que nunca desistiu de mim até ter este trabalho concluído. Sou muito grato por isso.

À minha ex-orientadora, e sempre minha professora, Miriam Pillar Grossi, que me abriu as portas para fazer parte do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, e me abriu um mundo de possibilidades e ensinamentos que transbordaram e seguem transbordando em todos os âmbitos da minha vida, seja nos ensinamentos teóricos, seja na minha formação como um todo. Tenho

certeza que essa relação é registrada em minha vida com muitas potências.

Agradeço, também, aos amigos/as que conheci no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades – que, com certeza, são tantas pessoas que extrapola minha memória - partilhei processos intensos de aprendizagem, de transformação, de afeto, de afetação. Muitos/as, tornaram-se parte fundamental de mim. Em especial cito Rari, Vinícius Ferreira, Ana Paula, Natanny Rodrigues, Bruna Kloppllel, Laura, Sophia, Ariana (grande coordenadora e amiga), Caterine Rea, Felipe Fernandes, Júlia Godinho. Hoje, boa parte dos meus amigos e amigas fundamentais para minha vida, com certeza se construíram através dessa minha passagem pelo NIGS.

Agradeço, sempre com imenso sentimento de alegria, a@samig@uol.com.br que juntas dividimos as angústias, as dores e os temores do existir, e também inventamos sentidos, inventamos a gente. Faço questão de nomear todes que me lembrar. Amigos que os anos nem as distâncias afastam, como Inácio Crochemore, irmão a mais de vinte anos; Gregori Cunha, talvez a pessoa que mais acompanhou em tantos processos de minha vida e sempre reafirmou sua presença. À vocês, sou muito grato por tudo que vivemos juntos e pelo amor que ainda nutrimos.

Agradeço, ainda, a A.B.B – Associação Brasileira de Baixaria – minha maior escola de ensinamento de que militância, resistência e luta é feita na amizade, no afeto, no encontrar-se no outro. Letícia Barreto, Rari, Ana Paula ou Paulão, Aninha, Rique, Pedro, Jahnecka, Alex, obrigado por revirarem minha vida. Estarmos juntos é tesão demais, é sempre convite à vida. Especialmente, agradeço muito a Rari, a primeira pessoa que tive contato mais próximo no NIGS, que me acolheu, e me enche com seu amor até hoje.

Agradeço ao Jahnecka, que com sua docilidade absurdamente forte, revoltada e abnegada em criar vida, me transborda de vida, de

amor. Sou muito, muito, mas muito feliz por te ter na minha vida. Como é incrível ser teu amigo; À Bruna klopplel, um dos encontros mais lindos que poderia imaginar ter. Compreende-me e aceita-me de uma maneira que me faz sentir especial. Minha irmã sagitariana que balança minhas certezas como se não fizesse muito esforço, que atravessou minha vida como se o fato de nos encontrarmos fosse apenas questão de tempo. Ao Pedro, um amigo imprescindível na minha vida. Queremos e entendemo-nos tanto que parece que sempre nos conhecemos. À vocês tod@s, obrigado por estarem do meu lado.

Ao quarteto – junto comigo – inseparável: Aninha, Keo e Cora. Tantas vivências e descobrimentos juntas, tantas partilhas e tanta segurança um@ n@ outr@ que, talvez, prefere o não nomeado para se referir a nós do que palavras e conceitos estabelecidos, como amizade, família etc. Vivemos e somos isso, mas extrapolamos também. É muito amor e cumplicidade envolvido.

Aos amigos que me inspiram e me ajudam a construir o que sou. Ao Gozze, grupo de resistência e formador de laços que tive a honra de fazer parte na UFSC. À Sophia, obrigado por me levar sempre na força de seu furacão.

Em especial, aos amigos viados pelotenses, que me acolheram em vários processos de lidar com minha sexualidade e, mais importante, nunca desistiram de mim. Que me mostraram e seguem mostrando um mundo incrível de possibilidades. Gregory, Finno, Freak, Julio, Digue: Obrigado pelo afeto e amizade. Amo e quero vocês pra sempre.

Ao Alex, meu irmão companheiro de vida que me ajudou a desbravar Florianópolis. Temos muitas histórias e lembranças juntos. E tenho, contigo, a certeza de que nunca estive sozinho. À Lui, essa bruxa de força incontrolável, minha irmã-gêmea sagitariana, que inundou minha vida de loucura e afeto e, como se não bastasse, presenteou nossos caminhos com a Omoirê. Eu tu, Alex e Omoirê tivemos uma casa e tanto. Ainda temos.

Ao Marco, meu companheiro, meu amor, que há mais de um ano transforma minha vida com tanto amor, afeto e tesão. Obrigado por partilhar comigo intensamente nossas vidas juntos, pelo abraço afetuoso que sempre me consola, me ilumina. Pela dedicação e paciência, pela reciprocidade e respeito que construímos juntos, por viver do meu lado o fardo e os prazeres do dia-a-dia. Te amo!!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo perceber como os/as estudantes se apropriam da escola e constroem sua experiência e suas identidades no espaço escolar e compreender como as relações de gênero e sexualidades são vividas e construídas pelos/as jovens estudantes e professores/as no cotidiano de uma escola da região metropolitana de Florianópolis, a partir de minha presença como professor gay nesta escola. Como metodologia utilizou-se a etnografia e a observação participante, como professor de sociologia de trinta horas semanais por três meses além de encontros e conversas formais e informais com meus informantes. Conclui-se que, não obstante a relação estreita que o contexto de uma escola tem com a realidade política e cultural macro do país e de suas políticas educacionais, no âmbito micro da vivência desta escola percebeu-se que a visibilidade de sujeitos não heterossexuais, em consonância com uma escola plural que permite a reflexão sobre as diferenças, além dos conflitos que despertam a participação política do alunado, refletem em uma escola melhor para todos/as.

Palavras-chave: antropologia da educação; escola pública; identidades; gênero e sexualidade.

ABSTRACT

The research aimed to perceive how students appropriate the school and build their experience and their identities in the school space and to understand how gender relations and sexualities are lived and built by young students and teachers in the everyday of a school in the metropolitan area of Florianópolis, from my presence as a gay teacher at this school. As a methodology, ethnography and observation were used as sociology professor of thirty hours a week for three months, as well as formal and informal meetings and conversations with my informants. It is concluded that, nevertheless, a close relation that the context of a school has with the macro political and cultural reality of the country and its educational policies, is not a microphone of social communication, in consonance with a plural school that allows a reflection on the differences, besides the conflicts that despair a political participation of the student, reflect in a better school for all.

Keywords: Anthropology of education; Public School; identities; Gender and Sexuality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

.....
11

CAPÍTULO I: A TRANSEXUALIDADE ENQUANTO CATEGORIA HISTÓRICA E SOCIAL E AS TRANS IDENTIDADES NA ATUALIDADE

.....
19

Identidade de gênero e legislação

.....
28

CAPÍTULO II: A ESCOLA E OS DISPOSITIVOS DE NORMATIZAÇÃO

.....
31

CAPÍTULO III: ENTRAVES E RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

.....
43

CAPÍTULO IV: TRAJETÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

55

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

71

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


75

1. APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Começo a apresentação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em Ciências Sociais explanando um pouco sobre minha trajetória. Não sei qual a medida que ela diz algo, mas considero sua presença imprescindível pois ela constrói e diz junto com a reflexão teórica pensada neste projeto, além de informar o/a leitora(a) elementos para pensar a construção deste texto, a partir da reflexão sobre a subjetividade do pesquisador em campo, em sua escrita etc.


A ideia deste projeto de pesquisa para conclusão de curso em Ciências Sociais surge no bojo do meu interesse e envolvimento com os estudos de gênero e sexualidades e com os movimentos sociais LGBTTT¹, e meu envolvimento com a escola e a educação numa perspectiva maior, primeiramente possibilitado pelo meu envolvimento com o projeto de extensão Papo Sério: Gênero, Antropologia e Educação, vinculado ao departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenado pela Profa. Miriam Grossi e, posteriormente, por ter assumido contrato como substituto da rede estadual de Santa Catarina como professor de sociologia.

No primeiro semestre de 2011, assim que ingressei no curso de Ciências Sociais na UFSC, busquei também uma aproximação com o NIGS (Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades) motivado por minha vontade em estudar antropologia, gênero e sexualidades e pelo fato de ser homossexual. Logo no começo do curso fui contemplado com uma bolsa de extensão no projeto Papo Sério, no NIGS, o que ajudou a garantir minha permanência em Florianópolis e deu início aos meus estudos nessa área que me é tão cara.


¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros

Além de minha participação como bolsista no projeto de extensão Papo Sérió por três anos e meio, que me aterei com mais atenção a seguir pela sua importância em minha trajetória e no objeto de reflexão dessa pesquisa, reflito que a importância do mesmo para a minha formação, em especial nesta temática, conflui também com a disciplina cursada de relações de gênero, ministrada por Miriam Grossi no segundo semestre de 2011, a participação em grupos de estudos do NIGS sobre gênero e ciência, gênero e educação e sobre masculinidades; além da participação em seminários como o Fazendo gênero, a militância nos movimentos sociais e suas reflexões, a participação como pesquisador na III Conferência Nacional da Mulher², e como delegado das Conferências Municipal, Estadual e Nacional LGBT na situação de militante.

Durante minha permanência no projeto Papo Sérió: Gênero, Antropologia e Educação pude aprender muito com as subcoordenadoras do projeto, primeiramente a Professora Mareli Graupe e posteriormente a professora Ariana Sala. Tal projeto consiste na reflexão e construção de novos saberes e novas práticas com estudantes e professores das escolas públicas no que tange ao enfrentamento das violências de gênero e sexualidade através de oficinas, palestras e de um concurso anual chamado “Concurso de Cartazes contra a trans/lesbo/homofobia nas escolas”. Este contato e a parceria com professores, servidores e estudantes da rede pública de educação, ao mesmo tempo em que me avivou os medos e anseios de entrar nos muros das escolas novamente após tantos anos – em geral a escola significa lugar traumatizante para pessoas LGBTTTT - trouxe-me, também, a dimensão da complexidade e da potência que significa discutir gênero e sexualidades nas escolas, ainda mais trazendo este debate do ponto de vista que vise legitimar e visibilizar experiências e identidades que sempre sofreram um empenho muito grande por parte institucional para barrá-las e excluí-las.


² Pesquisa etnográfica realizada pelo NIGS em 2011.

Somando a estas experiências e inquietações, no segundo semestre de 2014, após sete semestres como bolsista do projeto Papo Sério, assumi um contrato de professor substituto de Sociologia no ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina no colégio Wanderlei Junior, localizado na cidade metropolitana São José e, novamente, me deparei com outros desafios acerca de pensar a prática escolar à luz das teorias feministas e LGBTTTT, desta vez sob outra perspectiva.

Dessa forma, é na atuação e reflexão na educação que surge proposta dessa pesquisa. Compreendendo a relação complexa entre as temáticas do gênero e sexualidades no campo da educação, na qual, de um lado se dá marcada pelo silêncio e omissão, pela invisibilidade e negação de tais identidades (SEFFNER, 2009) e vivências; e, por outro, é em tal campo que se dá uma grande disputa de espaço político por parte dos movimentos sociais LGBTTTT na elaboração de políticas públicas de gênero e sexualidades (FERNANDES, 2011); este projeto tem como proposta fazer uma etnografia em uma escola pública da grande Florianópolis que vise capturar e partilhar as práticas e experiências de resistências (re)inventadas pelos sujeitos alunos entrelaçados com os regimes de invisibilidades (re)produzidos e transformados no cotidiano escolar, da mesma maneira que visa, por outro lado, perceber as relações de poder circundante às práticas hegemônicas que inventam e mantêm tais regimes.

A importância de hoje pensar a escola, principalmente a partir do viés de gênero e sexualidade, torna-se mais imprescindível ainda em momentos de crises, de rupturas. Gayle Rubin, em seu clássico ensaio *Pensando o sexo* (1985) já havia teorizado e apontado a relação direta existente entre tempos de crises sociais e econômicas com o crescimento da direita tendo como carro chefe discursivo da moralidade e proposições de políticas públicas que visem o controle da sexualidade e do corpo. Corroborando com essa análise de Rubin, os últimos anos apontam para um recuo de políticas públicas sexuais e de combate a homofobia, e de políticas públicas escolares (ARAGUSUKU, LOPES, 2015; MELLO, AVELAR, MAROJA, 2012), e na esteira de uma crise política sem

precedentes em nosso país, aprova-se às pressas e às escuras uma reforma da educação, enquanto que paralelamente municípios aprovam leis de combate ao que chamam de ‘ideologia de gênero’ e que controlam a escola e a atividade pedagógica.

Desta maneira, outra preocupação de tal etnografia é, também, refletir e evidenciar como se dá o processo de aprendizagem e vivência da sexualidade entre jovens no ambiente escolar, uma vez que entendo por necessário a ampliação da produção de dados sobre o cotidiano e a experiência do/a aluno/a que possam servir de referência em contraposição a discursos produzidos em falsos pressupostos e que visam cercar as possibilidades de se pensar uma escola plural, como os que são utilizados constantemente no legislativo, tendo como exemplo recente mais cristalino a ‘guerra’ acerca da ideologia de gênero nas escolas.

2. DISCUTINDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE

Neste capítulo discorrerei sobre as noções de gênero e sexualidade e de como os estudos feministas e estudos gays, lésbicos e queers constroem seu campo teórico e político, principalmente dentro das ciências humanas.

Nossas práticas sexuais, a incessante produção de desejos, a criação de corpos diferenciados e suas hierarquizações; a normatização do gênero, da sexualidade e seus processos discriminatórios sexistas, machistas e homofóbicos - sempre imbricados com outros de raça, etnia, classe e geração; a formação de identidades de gênero e sexualidade e seu caráter mutável, volátil e sempre político; os processos de empoderamento dos sujeitos; tecnologias de reprodução assistida etc.; são algumas das questões teóricas centrais que têm sido abordadas sob a ótica de diversas perspectivas e áreas nos campos de estudos de gênero e de gays e lésbicos. No centro de todas essas problemáticas está a definição e a disputa dos conceitos de gênero e sexualidade. A maneira com que esses conceitos são refletidos e abordados poderá indicar caminhos diversos e não só falam de um lugar teórico básico para a formulação da proble-

mática, mas também apontam o lugar político da escolha teórica, de maneira que não é mais possível pensar nesta divisão binária.

Desta forma, antes de entrarmos na problemática e questionamentos que este trabalho visa trazer, faremos, agora, uma breve discussão teórica/conceitual sobre gênero, sexo e sexualidade e a forma com que se imbricam.

A palavra gênero é recorrente hoje em dia em noticiários, campanhas, leis e projetos de lei, tendo vários usos e assimilações científicas e no senso comum. Miriam Grossi (1998) explica que esta categoria científica surge e começa a ficar em evidência na década de 70, elaborada por teóricas feministas numa década de eclosão dos movimentos sociais no Estados Unidos da América, tais como black panthers, hippies, feminismo, movimentos pacifistas contra a guerra no Vietnã, que lutaram, seccionarizaram e elaboraram pautas, reivindicações políticas e identitárias, confluindo em uma noção de direitos humanos e enfrentamento a desigualdades.

Neste sentido, o surgimento do gênero enquanto conceito nas ciências humanas está atrelado a luta política por igualdade entre homens e mulheres, surgida como reflexão que propunha compreender, expor e acabar com a opressão dos homens sobre as mulheres em nossa sociedade. Na efervescência dos movimentos sociais e das reivindicações políticas, no que tange as desigualdades sociais entre homens e mulheres, era unânime o apontamento de que havia uma dominação estrutural, social e psíquica dos homens sobre as mulheres que impunha uma hierarquia social. Era uma época de ascensão das mulheres em espaços universitários, principalmente estadunidense. Inaugurava-se um espaço de enunciação e produção de um discurso teórico à mulher, que remetia a aparente consolidação a espaços de representação, embora bem menor que de homens, e a luta pela efetivação de fato desta representatividade. Foi aí que a crítica a hierarquia entre os sexos e a questão da dominação masculina ganhou força no pensamento e na enunciação desta crítica. A reflexão sobre esta hierarquia não estava associada a diferenças anatômicas entendidas como naturais entre macho e fêmea, mas sim no cam-

po das relações sociais. Era necessária uma categoria para pensar essa diferença que rompesse com o paradigma essencialista de que as relações sociais entre homens e mulheres derivassem das diferenças ‘naturais’, e, assim, que não corroborasse com a manutenção do *status quo* da dominação masculina em nossa sociedade.

Portanto, é nesse afã que a noção de gênero surge nas ciências humanas, pelo psicanalista Robert Stoller que “teria apresentado esse termo ao Congresso Internacional de Psicanálise, realizado em Estocolmo em 1963, situando-o no quadro da distinção natureza/cultura – onde o sexo é associado à primeira (e, portanto, à biologia) e o gênero à segunda (e, portanto, às ciências sociais)”. (KLOPPEL, 2013, 33).

Embora o gênero só faça sentido se compreendido em sua premissa básica a sua historicidade, relevando seus sentidos e aplicações diversas dentro da história da crítica feminista, a compreensão comum que se pode afirmar sobre o gênero é que:

é um conceito das ciências sociais que, grosso modo, se refere à construção social do sexo. Significa dizer que, no jargão da análise sociológica, a palavra sexo designa agora a caracterização anátomo-fisiológica dos seres humanos e, no máximo, a atividade sexual propriamente dita. O conceito de gênero ambiciona, portanto, distinguir entre o fato do dimorfismo sexual da espécie humana e a caracterização de masculino e feminino que acompanham nas culturas a presença de dois sexos na natureza. Este raciocínio apóia-se na idéia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e ser mulher é condição realizada pela cultura (HEILBORN, 1994)

Essa distinção de sexo e gênero associada ao binômio natureza/cultura acontece fortemente no começo dos anos 60 e aprofunda-se durante toda a chamada segunda onda da crítica feminista. Nesta ‘onda’, interessavam as feministas a problematização e os efeitos da distinção entre natureza e cultura na ciência associada a uma estrutura sexista, na qual sua construção ampara a mulher à natureza e o homem à cultura. O surgimento e avanço da categoria gênero enquanto análise presta um grande serviço em desestabilizar uma concepção essencialista sobre as mulheres e homens, afirmando que estes são construções sociais. No entanto, tal concepção, ao associar o sexo à natureza fortalece a naturalização do corpo e a explicação biológica e a-histórica sobre a valoração deliberada acerca das diferenças anatômicas.

No Brasil a crítica feminista chega no começo da década de 80. Enquanto na Europa e Estados Unidos a noção de gênero já estava em disputa por vários movimentos científicos, tendo um forte impacto nessa época as reformulações surgidas dentro da teoria crítica, do relativismo, pós-estruturalismo etc., no Brasil o gênero fica subsumido a categoria de mulher, mulheridade, encabeçado principalmente pela corrente materialista e seu objeto se dá principalmente nas relações de trabalho. Somente nos anos 90 é que o gênero enquanto análise relacional e interseccionalizada ganha força.

Conforme nos mostra KLOPPEL (2014), a corrente feminista materialista francesa elaborou uma crítica importante ao sistema sexo/gênero, que apontava que a diferença social entre homens e mulheres era decorrente da “dominação masculina e do patriarcado enquanto sistema econômico-social hierárquico, e não da natureza”(p.34). Essa crítica permite a desnaturalização das diferenças entre gêneros do arquétipo científico biológico, transferindo-o como consequência de um sistema econômico-social, possibilitando e desembocando posteriormente na construção de um pensamento que não só afirma a construção social do gênero como propõe a desnaturalização radical do sexo, conforme se empenha em afirmar a crítica feminista categorizada como a terceira onda do feminismo.

A corrente da terceira onda do feminismo faz parte de um movimento científico mais amplo que repensa várias premissas científicas da modernidade. Advindo de várias áreas do conhecimento como a filosofia, a linguística, os estudos críticos, antropologia, essa nova crítica que proporciona um novo paradigma científico vai acabar por criar e classificar campos do pensamento científico denominados de pós-modernismo, que englobam as correntes pós-estruturalistas e pós-coloniais. Em comum, essas correntes de pensamento trazem em si a crítica da premissa do pensamento moderno: a categorização e classificação no mundo em uma estrutura social e cognitiva dicotômica. Os binômios classificatórios que constituem a modernidade, tais como natureza/cultura – mais uma vez salientando que é a base comparativa que sustenta o sistema sexo/gênero -, homem/mulher, macho/fêmea, universal/particular, evolução/barbárie, eu/outro etc., são criticadas à luz de uma análise de relações de poder e da historicidade da construção destes objetos tomados como naturais. Desconstruindo e desnaturalizando tais eixos de pensamento, aponta-se para a relação hierárquica do binarismo, no qual de um lado do eixo estaria a referência, o positivo, e do outro, o negativo da referência.

Sobre o impacto das relações de poder presentes na constituição dicotômica e normativa da modernidade que opera sempre na contraposição de seus polos, LEVY (2004) afirma que “as relações assimétricas, que exprimem quem tem o poder de determinar os lugares de todos os seus outros, fazem parte constitutiva do que significa estar num grupo e não noutro. Fazem parte, por exemplo, do que significa ser mulher, negro, homossexual etc.” (p.184) e que perceber a construção destas categorias na análise social, portanto desnaturalizá-las, permite epistemologicamente:

obter um espaço definido por vectores que se intersectam num polo central, ocupado pela figura composta, homem-branco-jovem-heterossexual, que permite demarcar grupos (simples e compostos) e, dentro de cada um deles, as relações posicionais dos seus membros. O espaço de posições que assim podemos obter não é obviamente nem

um espaço lógico nem um campo empírico mas mostra, de um ponto de vista relacional, os lugares de pertença dos sujeitos dentro de grupos como, o grupos das mulheres, o de não brancos, o dos homossexuais e o dos não-jovens, etc. A análise do terreno social, permite mostrar que estas posições não são naturais nem fixas, mas antes lugares de lutas com dinâmicas que advêm de longas histórias de relações de poder e da sua manutenção que mostram bem que a questão de quem nomeia e como e de quem é nomeado não é uma questão de clarificação de termos linguísticos. (LEVY, 2004, p.183).

Se é a antropóloga lésbica estadunidense Gayle Rubin em seu clássico texto *Tráfico de Mulheres* (1993) que fundamenta a ideia do sistema sexo/gênero como uma análise que visa identificar e abolir a gênese da opressão entre os sexos, e que se prolifera largamente, é a historiadora Joan Scott (1995) que aprofunda o entendimento sobre o sistema à luz de uma análise pós-estruturalista, reconhecendo a utilidade analítica de seu uso, porém criticando o uso apenas descritivo do gênero. A crítica que Scott tece ao sistema sexo/gênero propõe a desconstrução desse binômio, desnaturalizando o gênero e o sexo e trazendo esse conceito para a esfera das relações de poder, da linguagem. Scott, entendendo o gênero como um significante das diferenças sexuais construído e valorado no social, rompe com a possibilidade de entender o sistema sexo/gênero como dado à priori, a-histórico, essencializado e/ou naturalizado como nas conceituações e usos do gênero até então, pois ao se perguntar de que maneira as diferenças sexuais são entendidas, construídas e hierarquizadas, o gênero deixa de ser uma categoria social subsumida ao sexo e consequencial deste, portanto fixa, para se tornar uma categoria de análise que constrói diferenças entre corpos e hierarquiza-os, criando homens e mulheres. (SCOTT,1995).

Um teórico de grande importância nas reflexões sobre a construção do sexo e da sexualidade é o filósofo Michel Foucault, que desnaturaliza a noção do sexo. Em seu livro *A história da sexualidade I – A*

vontade do saber (1999), o filósofo se empenha em fazer a história da sexualidade em nossa sociedade, não só demonstrando que o sexo e a sexualidade são dispositivos construídos e que refletem relações de poder conjunturais, mas questionando e pensando quais os dispositivos que criam as possibilidades que constroem o sexo nos sujeitos com peso e inscrições de verdades, seja nos discursos repressivos, seja nas teorias e movimentos de liberação sexual, ambos pensando e revelando o sujeito a partir do sexo como verdade sobre si. Foucault complexifica a reflexão acerca do sujeito e das relações de poder, pensando a sexualidade e a constituição do sexo como um dos elementos centrais da produção de verdade em nossa sociedade. Isto é, desnaturalizando a noção de sexualidade, e tratando-a justamente como uma noção, conceito, verdade pensada e criada dentro de um jogo de enunciados e em disputa de poder, propõe-se a pensar, para além da sexualidade como refém da repressão ou como verdade libertadora do sujeito, mas de tal maneira “que a sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce”. (Foucault, 1979, p.132).

Outro ponto importante que essa nova crítica vai trazer, na esteira da crítica de Foucault, é em relação a universalidade. Como já ressaltado, o conhecimento produzido e compreendido como universal parte, na verdade, na produção naturalizada e reiterada de posições de poder. Portanto, os novos feminismos passaram a criticar a categoria de mulher entendida no singular, e sem a multiplicidade de identidades que constituem sujeitos, universalizando, assim, a experiência e o pertencimento do que é ser mulher, apontando que questões de raça, etnia, sexualidade, classe, geração, foram invisibilizadas e excluídas das pautas das feministas de segunda onda. Ao falar sobre as diferenças dos feminismos de 60/70 para o que surge posterior, LEVY(2004) comenta:

Só a um elevadíssimo nível de abstracção se podem comparar movimentos das mulheres das décadas de '60 e '70, que pode ser lido como uma luta à volta do significado da categorização dicotómica e hierarquizadora homem vs mulher, com a luta travada, por exemplo, por mulheres negras

sujeitas a um duplo regime opressivo. (2004, p184).

É no fim dos anos 80, início dos 90 que surge a teoria queer, que viria a ser traduzida no Brasil somente no início dos anos 2000. Essa corrente radicaliza a ideia que Gayle Rubin aponta no ensaio Pensando o Sexo (2003), quando esta repensa o gênero na intersecção com a sexualidade, ressignificando completamente o gênero, apontando que este, em nossa sociedade moderna, é compreendido pelo arquétipo gênero-sexo-desejo, mostrando ser impossível compreender o gênero sem a sexualidade sem cair numa interpretação heterossexista. O sexo é trazido completamente para a esfera do cultural, só fazendo sentido e existindo na linguagem. É neste ponto que parte da teoria feminista e os estudos gays e lésbicos, e queer, se cruzam e repensam o próprio campo, tendo a discussão sobre sexualidade como fundamental.

3. SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, farei um panorama das reflexões teóricas acerca da sexualidade e da educação, demonstrando como são dois dispositivos elementares para pensarmos nossa sociedade e a medida que os dois campos se imbricam para se constituírem.

Os estudos feministas e LGBTTTT vêm se empenhando em apontar que a sexualidade, mais do que referente a desejos individuais e subjetivos, configura-se como um dos principais lócus de poder da modernidade, sendo uma noção central para a constituição do sujeito. Isto é, falar de sexualidade é remeter-se indissociavelmente a uma definição central do sujeito, a uma das explicações e expressões da verdade sobre o sujeito em nossa sociedade, outra entidade que é ‘inventada’ na modernidade. Foucault (1988), a despeito da proliferação do falar sobre

sexo, é o primeiro a indicar que, ao contrário do que se afirmava comumente, não houve na modernidade uma repressão do sexo e da sexualidade- a hipótese repressiva -, mas uma enxurrada de discursos sobre o sexo, uma incitação ao sexo sem precedentes em nossa história, no qual a sexualidade torna-se um dispositivo essencial para, de um lado a consolidação do Estado da forma que conhecemos, através da formulação de políticas de controle populacional, de natalidade, políticas eugenistas (RUBIN, 2003), de caráter sócioeconômico e , de outro, a já apontada constituição do sujeito na modernidade e a sua centralidade e a forma com que este se entende. Em outras palavras, falar de sexo é falar, automaticamente, em regime de poder que produz, reproduz e se atualiza na cultura, nas instituições sociais, na lei etc. e ajudam a construir os sujeitos e suas possibilidades de existirem.

Sendo assim, não é difícil perceber a importância fundamental que a instituição escolar tem para o empreendimento da modernidade e suas noções – inclusive Foucault debruça-se sobre a instituição escolar em um capítulo de o livro *Vigiar e Punir* (2007) que pensa a sociedade disciplinar e seus métodos - uma vez que a aquela tem a legitimidade de produzir, reproduzir e instaurar verdades. Ao se opor a hipótese repressiva, que afirmaria o pressuposto de que na modernidade aconteceria uma repressão sobre o sexo e a sexualidade, acobertando, assim, uma sexualidade que afirmaria a verdade acerca do sujeito, Foucault aponta para uma série de discursos e saberes especializado sobre a sexualidade que emerge na modernidade, tendo a psicanálise, a sociologia, educadores, o direito, a psiquiatria, e os cientistas da sexualidade, empenhado muitos esforços para teorizar e inventar o sujeito homossexual em contraposição com o heterossexual; a ciência, os aparatos jurídicos, filosóficos, chancelando o sujeito normal e o anormal, criando e consolidando um saber que produz efeito imediato nas relações de poder.

A educação tem sido central nos debates sobre o sujeito sob diferentes perspectivas. Muito antes de Foucault, na constituição das ciências sociais, a educação e a escola habitavam as reflexões centrais de Emile Durkheim (2014), quando este analisa o papel que a escola e a educação teriam no funcionamento da sociedade. Durkheim apontava

que não é o indivíduo que tem primazia pela sociedade, mas a sociedade que molda o indivíduo. Afastando-se das interpretações ideológicas sobre educação, Durkheim a entende como funcionalista, ressaltando a importância pragmática da educação para o funcionamento social, retirando-a da perspectiva individualista e ressaltando a importância da escola para o Estado. Para ele:

Toda e qualquer educação, seja a dos ricos ou a dos pobres, tem objetivo de fixar idéias nas cabeças dos educandos. Resulta destes fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quando do físico e moral, um ideal que de certo ponto é o mesmo para todos os homens. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. (DURKHEIM, 2014, p.32)

Já o sociólogo Pierre Bourdieu, que dedicou boa parte de sua obra a pensar a educação, resalta o aspecto central da instituição escolar na manutenção do *status quo*, uma instituição empenhada em transmitir um saber que legitima as relações de desigualdade e de dominação simbólica. Em suas palavras, o sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais” (BOURDIEU, 1998, p.39). Utilizo-me destes autores para situar a importância que a instituição escolar tem na criação e efetivação de hierarquias sociais e culturais.

Sherry Ortner (1996), em sua análise sobre Pierre Bourdieu, afirma que, embora o autor não chegue a ignorar as questões de poder, este valoriza demais o peso da estrutura na formação e determinação dos sujeitos e suas relações:

Mais para o fim do livro, Bourdieu inclui um exame da maneira como os mais velhos da tribo asseguram a conformidade social, ou seja, exercem o “poder” em sentido prático; mas esta é uma questão relativamente menor no livro, comparada com a elaboração que Bourdieu faz da noção de habi-

tus – estrutura profundamente mergulhada nas pessoas, que plasma de tal maneira sua propensão a agir que elas acabam amoldando-se sem que ninguém as faça agir assim. (2006, p.10)

Ainda em sua análise, Ortner afirma que Bourdieu, ao centralizar a noção de habitus como garantia da manutenção da reprodução social, o sociólogo opta por ressaltar e fortalecer as estruturas sociais em detrimento de pensar a agência do sujeito, formas de subversão perante o sistema, resistências dos sujeitos perante as estruturas, invenção de novos símbolos e códigos a serem compartilhados que ficam além do que a estrutura pode necessariamente prever e controlar:

Embora descreva práticas de poder interpessoal no caso havaiano, este autor tende a atribuir um papel muito maior a formas impessoais de coerção, incorporadas à estrutura de assimetria que atravessava todas as relações nessa sociedade organizada hierarquicamente. (ORTNER, 2006, p.10)

Mesmo levando em conta isso, não dá para ignorar as noções e conceitos que este autor formulou na análise da educação, principalmente ressaltando todas as hierarquias, violências simbólicas e desigualdades que são instauradas e reproduzidas nesta instituição. No entanto, posteriormente a esta elaboração teórica, o autor, no livro *Dominação masculina*(2012) salienta que, apesar da demora e da inércia que o habitus pressupõe; apesar de privilegiar em sua análise a força da estrutura para a produção e reprodução da violência simbólica como mecanismo de manutenção de hierarquias, a instituição escolar vem se transformando, sendo influenciada e influenciando em transformações sociais:

De todos os fatores da mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares

(em consequência, sobretudo, da elevação no índice de divórcios): assim,, embora a inércia do habitus e do direito, ultrapassando as transformações da família real, tenda a perpetuar o modelo dominante da estrutura familiar e, no mesmo ato, o da sexualidade legítima, heterossexual e orientada para a reprodução;[...] o surgimento de novos tipos de família, como as famílias compostas e o acesso à visibilidade pública de novos modelos de sexualidade (sobretudo homossexuais), contribuem para quebrar a doxa e ampliar o espaço das possibilidades em matéria da sexualidade. (2012, p.106)

São os espaços possíveis para a experiência e a vivência da sexualidade que me interessam pensar, mais do que entendê-la como opressão e consequência somente da estrutura, mas de refletir a sexualidade como possibilidade que está sendo criada, inventada e atualizada no campo estudantil através da relação entre estudantes, professores, diretores e técnicos no cotidiano escolar. “Isso significa, por sua vez, que a reprodução social nunca é total; é sempre imperfeita e vulnerável às pressões e às instabilidades inerentes a toda situação de poder desigual” (ORTNER, 2006, p.26). Isto significa se alinhar com uma perspectiva que enfoque mais nas práticas (re)inventadas percebidas nas resistências dos sujeitos do que na opressão das estruturas sociais. Ou, conforme apontou Ortner, significa ir na esteira do teórico do poder James Scott que, em contraposição ao poder das estruturas o autor prefere focar nas práticas de resistência. “O interesse de Scott pela resistência não é senão um modo de perguntar-se como (certo tipos de) práticas podem transformar a estrutura”. (ORTNER, 2006, p 28).

3.1 A VIRADA PÓS ESTRUTURALISTA NA REFLEXÃO SOBRE SEXUALIDADE E ESCOLA

Neste subcapítulo abordarei a perspectiva pós estruturalista nas reflexões que pensam os campos da sexualidade e escola. Com a demar-

cação dessa perspectiva nesse campo, aponto não só o campo teórico que me sintonizo como, também, ressalto os eixos epistemológicos que guiam esse trabalho.

Como já comentado anteriormente, um dos principais eixos teóricos que orientam este trabalho é a compreensão do sujeito da educação dentro da perspectiva pós-estruturalista, perspectiva teórica que situa o sujeito como uma invenção histórica que, portanto, só pode emergir dentro das próprias condições de seu tempo (a modernidade). O sujeito, aqui, é multifacetado, descentralizado. Esta visão contraria a visão clássica do iluminismo que embasou todo o sistema escolar – e seu habitus – na premissa de que o conhecimento é um só e, portanto, refere-se a uma só verdade, dá-se de forma evolutiva, a-histórica, na qual o professor é representado pela figura da autoridade e detentora do conhecimento que será transmitido de forma linear para o aluno.

Tal perspectiva tensiona vários conceitos importantes para a modernidade e propõe outra maneira de pensar as relações de gênero e sexualidades – portanto, relações de poder – e o sistema escolar, campo que este projeto de pesquisa se debruça. Por isso torna-se imprescindível para uma análise que busque na articulação entre os sujeitos e a instituição perceber como se formulam as práticas de resistência, para assim trazer outras narrativas às possibilidades de vivenciar o gênero e a sexualidade de uma maneira diferente da narrativa *status quo* e normalizadora da educação.

Ao apontar o sujeito como uma construção histórica, a perspectiva pós-estruturalista, como um movimento reflexivo concomitante a esta compreensão, desnaturaliza a ideia de identidade. Ora, se um sujeito é produto de seu tempo, de sua conjuntura e de sua construção – que se dá através da trajetória, da estrutura, mas também de sua agência – não será mais possível entender a identidade como referente a uma ontologia do sujeito, mas ao seu uso político, a sua construção que afirma um momento, uma posição, que pode explicar parte do sujeito, mas não sua história completa, que não pode mais indiciar o que alguém é, mas o que está sendo, o que pode vir a ser, um devir (HALL, 2006).

Esta corrente – pós-estruturalista- traz como central e em comum para a sua formulação epistemológica em diversas áreas a noção de construção social, que entende os fenômenos sociais como históricos e, portanto, pertencentes a uma conjuntura e as suas relações de poder, e não mais explicados de uma maneira essencializadora. Aqui, mais do que tudo, me interessa sua orientação de que o corpo e a sexualidade fazem parte de uma construção social e histórica, e não universal. Segundo Jeffrey Weeks:

no mínimo, todas as abordagens de construção social adotam a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos podem ter variada significação social e variado sentido subjetivo, dependendo de como eles são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos” (2000, p.32).

Torna-se elementar para a construção dessa proposta de pesquisa pensar a partir de tais elementos teóricos, pois complexifica e potencializa na análise a captação de várias vivências, práticas e sentidos que possibilitam a construção dos sujeitos no espaço escolar perante as identidades sexuais, a forma com que os sujeitos se associam e se afastam a elas e como se utilizam delas em momentos diferentes:

A relação entre o ato e a identidade sexual, de um lado, e a comunidade sexual, de outro, é igualmente variável e complexa. Essas distinções entre atos, identidades e comunidades sexuais são, então, amplamente empregadas pelos autores e autoras construcionistas . (WEEKS, 2000, p. 32).

Considero a questão identitária importante para se pensar a forma em que se constroem práticas e códigos de sociabilidades referentes às sexualidades (im)possíveis e (in)visíveis no espaço escolar, porque tal noção só é capaz de nomear e classificar o sujeito e o seu lugar em contraposição à diferença. Não se trata de entender as identidades de formas pré-dadas e fixadas, mas perceber suas movimentações, suas intersec-

ções em relação à dinâmica da produção da diferença. Este movimento duplo – negar para afirmar e afirmar para negar – é a operação que me interessa ao trazer o debate de identidade e diferença na escola, pois se trata da operação que institui práticas, comportamentos, que classifica e hierarquiza identidades tidas como legítimas das entendidas como diferentes, identidades abjetas. Para Tomaz Tadeu da Silva:

identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceitualização lingüística de diferença (2000, p.75).

A escola, sendo um espaço regulador e disciplinador, que opera diretamente sobre corpos, gênero e sexualidade, utiliza-se de vários dispositivos para garantir e manter a heterossexualidade como norma. Um dos principais dispositivos para tal reiteração da heteronorma – mas não só dela – é o currículo. O atual governo aprovou recentemente uma reforma da educação que altera as prescrições do currículo, isto é, muda determinações de conteúdos e o tempo estipulado para estudos dos conteúdos, priorizando uma educação mais técnica e subsumindo temáticas que eram obrigatórias. Esta elaboração das escolhas dos conteúdos não é uma mudança dócil, de simples impacto. Muito ao contrário. Tomaz Tadeu da Silva (2005), analisando a importância das teorias do currículo como fundamentais para o escopo de escola que nossa sociedade tem hoje, afirma:

a questão central que serve como pano de fundo pra qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer as discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (2005, p.14).

Mais além, o autor afirma que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (2005, p16).

Através do currículo oficial, do currículo oculto – que permeia todo o conhecimento, códigos e saberes na instituição escolar sem estar afirmado no currículo - das formas avaliativas, punições, regras, ‘brincadeiras’ etc., instauram regimes de invisibilidades e de armário e reiteram, da maneira mais sutil a mais visível, a norma heterossexual que é produzida a partir da tríade genitália-gênero-desejo sexual fabricada e imposta em consonância. Segundo a socióloga Berenice Bento, a “transexualidade e travestilidade representam uma ameaça para as normas de gênero porque reivindicam o gênero em discordância com o corpo sexuado” (2011, 551). E na instituição escolar quem ameaça as normas é “ castigada através da violência física e simbólica que tem como objetivo de manter essas práticas à margem do que é considerado normal, natural, configurando assim seres abjetos” (2011, p.552) e proporcionando, através desse cenário, de exclusão, medo e dominação a garantia da heteronorma. Segundo a autora, “as reiterações são tão

difundidas que fazem que terminemos crendo que essa simetria genitália-gênero-desejo sexual seja natural e não fruto de uma engenharia social” (p. 552) encontrando na escola espaço privilegiado para tal naturalização.

Louro ressalta que a norma é “paradoxalmente, aquilo que está sempre presente, mas poucas vezes enunciado claramente” (2000, p. 82). Um dispositivo elementar para a consolidação da heteronorma é a noção de heterossexualidade compulsória, isto é, a presunção de que todos os sujeitos são, ou ao menos deveriam ser, heterossexuais. Práticas e desejos que não estão em consonância com a norma heterossexual são completamente incompreendidos, inadmitidos, e lhes são empreendido esforços para serem silenciados e excluídos através da violência simbólica e física.

Ainda, segundo a mesma autora, estudar, observar e visibilizar identidades e sujeitos que não correspondam à norma, significa, também, aprender mais sobre a norma, “sobre o suposto sujeito ‘normal’, em geral representado pela masculinidade heterossexual ou pela feminilidade heterossexual” (LOURO, 2000, p.67), para assim, questioná-la e subvertê-la. Em contraposição a esta norma, estão as outras identidades (sujeitos homossexuais, lésbicas, travesti etc.) marcadas pela diferença. A pesquisadora propõe algumas perguntas para desestabilizar e desnaturalizar estas relações de poder de gênero e sexualidade na instituição escolar: “que identidades são, afinal, marcadas? Aquelas que são diferentes – é a resposta imediata. Mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes... de quem?” (2000, p.67). São premissas básicas para pensarmos modos possíveis de uma escola que emancipe os sujeitos, que produzam saberes e práticas importantes na anti-discriminação.

Ainda segundo Louro (2000) “discutir e problematizar este lugar onde se nomeiam as diferenças é fazer avançar não apenas o conhecimento científico sobre estes temas como também modos mais solidários de se viver”. (2000, p.63). Refletir sobre educação, gênero e sexualidades é disputar este espaço como possível para todos os sujeitos, não apenas para alguns poucos que se privilegiam por estarem de acordo

com a norma. Discutir qual banheiro uma pessoa pode ou não usar é discutir se a escola expulsará ou não seu aluno. (JUNQUEIRA, 2009) . Discutir sobre os desejos e identidades escamoteadas historicamente do campo da educação significa possibilitar um espaço de aprendizagem e significação também para pessoas que não querem, não desejam ou não conseguem se adequar a norma heterossexista, sem estas serem vítimas de violências. Para isso, faz-se mister pensar um contexto político no qual as lutas identitárias sexuais, anti-homofóbicas e de gênero se relacionam no cenário macro, da política institucional de Estado, que estão produzindo políticas publicas, leis, inventando proibições e estimulando ações.

4. GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas de gênero e de sexualidade viraram moedas de troca na cena política institucional, na qual a escola tem sido uma das instituições mais disputadas. Corroborando esta afirmação, vide as polêmicas em torno da decisão da presidenta Dilma, em 2011, na qual barrou um projeto coordenado pelo MEC (Ministério da Educação) chamado “Kit anti-homofobia”, errada, mas não ingenuamente, apelidado pelas forças contrárias e pela mídia como “Kit gay” - e que previa a distribuição nas escolas de um material didático que discutia a homo/bi/transsexualidade nas escolas. À época, cedendo às pressões de setores políticos aliados da bancada evangélica, a presidenta se manifestou alegando que o governo combatia a homofobia, mas que não iria fazer nenhuma propaganda (homo)sexual, que isso era questão de foro íntimo. Esta declaração, em consonância com o discurso que imperou nas críticas ao projeto do MEC, ilustra o campo espinhoso que é a elaboração de políticas de gênero e sexualidades na educação. Cabe salientar que o que se [mal] denominou de “kit gay” pela mídia era, na verdade, três vídeos de curta duração que se propunha a problematizar o preconceito às travestis, lésbicas e pessoas bissexuais. Esses vídeos

faziam parte de uma série de projetos e ações previstos no MEC e no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de combate à homofobia. Ou seja, o impedimento da presidenta para tais projetos preparados durante anos e previstos na agenda do MEC com a afirmação de que seria propaganda, ameaça a autonomia e a credibilidade do próprio ministério.

Mais recentemente, no ano corrente, tal argumento foi utilizado por setores conservadores da sociedade na luta contra a presença dos termos gênero e sexualidades nas elaborações dos planos municipais de políticas na educação— o que implica dizer na luta contra políticas que visem desestabilizar as violências de cunho sexistas, homofóbicas e transfóbicas. Todos os municípios do Brasil foram palco de discussões acaloradas em que envolveram ampla relação de forças da sociedade e uma intensa cobertura midiática, na qual se reforçou a ideia de uma escola neutra e que não deveria discutir sobre gênero e sexualidade já que estas questões seriam do âmbito ideológico, como se qualquer escolha sobre o que deve ou não ser discutido não passasse, fundamentalmente, por uma questão ideológica. A famigerada campanha contra a chamada ‘ideologia de gênero’ nas escolas é um exemplo cristalino sobre as tensões que as propostas de políticas públicas que visem a inclusão e a diversidade nas escolas podem causar na ordem do *status quo*.

4.1 ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO

Aqui, falarei sobre a história e os conceitos que fundamentam o projeto ‘escola sem partido’ e as consequências deste nas relações de poderes que afetam o pensar e a prática educacional.

O projeto que tem sido amplamente divulgado em redes sociais e na mídia, que já foi votado e aprovado em algumas cidades brasileiras, trata-se de uma proposta que parte da bancada evangélica na assembleia,

mas que está completamente alinhada com os interesses dos conglomerados da educação particular, que visa a restrição do fazer didático, limitando a fala e o conteúdo do professor. Esses limites impostos tem um alvo bem específico: diminuir qualquer possibilidade crítica e emancipatória da escola que, aos trancos e barrancos, cresceram nesses últimos anos e estão relacionadas com outras conquistas sociais, tais como direitos a população LGBT, através do nome social, união estável etc., e da população negra, através de políticas de cotas, da lei 10.639 que torna obrigatória o ensino e a discussão da história afro no Brasil, o debate e a denúncia da violência contra religiões afros etc.

Para tanto, a estratégia utilizada para alcançar tal projeto é a da difamação e do medo, alegando combater justamente o que o projeto e seus defensores mais corroboram: os processos ideológicos que a escola e as crianças e adolescentes são *vítimas*, para um ensino livre e neutro. Especificamente, para combater as noções de diversidade que debates sobre gênero, sexualidade, étnico-raciais, e concepções de esquerda, que incluem tanto o ensino científico da teoria marxista quanto, até mesmo, Paulo Freire, um dos teóricos sobre educação mais lido e respeitado mundo à fora. Sobre tal projeto, Frigotto (2016) comenta:

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (p3).

A configuração de tal projeto e sua repercussão e possibilidades de aprovação, ainda que inconstitucional, dependem de um terreno que absorva e nutra discursos e práticas similares. Lembro-me que, bem antes desse projeto ser proposto e ganhar a repercussão e relevância em nossa sociedade, foi possível encontrar esse comportamento quando ministrei aula e fiz o campo para esse trabalho de conclusão de curso. Na ocasião, em setembro de 2014, ocorriam as eleições presidenciais em nosso país. À época, via-se já uma forte e rasa polarização no segundo turno, manifestada através dos partidos PT e PSDB, que se pretendia entre direita e esquerda. Houve um acontecimento que transcrevo agora de meu diário de campo:

Ao entrar na sala dos professores após uma aula ministrada, ouço de uma colega, com tom de agressividade: “esse professor é da ala deles, desses que apoiam o pronatec e toda essa safadeza que está acontecendo. E não tem nem vergonha de estampar no peito isso e ficar manipulando nossos alunos” , referindo-se ao adesivo que estava no peito, com o rosto da candidata Dilma Rousseff. (2014).

A atitude dessa professora reflete a noção de que eu, ao demonstrar minhas convicções políticas, estaria manipulando e oferecendo um perigo aos alunos, percebidos por elas como acrílicos. Caso esse projeto fosse aprovado em Florianópolis ou Santa Catarina, eu estaria sujeito a ser preso. Em sua atitude a professora traz à tona os pressupostos morais e políticos para tornar esse projeto vigente: faltando-se do poder institucional para punir e proibir a diversidade, restou-lhe o escracho e a agressividade.

O pedagogo e pesquisador Fernando Penna (2015), que tem debruçado suas pesquisas sobre o movimento que vem disseminando a ideia do projeto escola sem partido no Brasil afora, ao ser questionado como o professor é representado, falou sobre o discurso amparado nesse mote do medo que designa o professor como manipulador e o aluno como passivo:

Eles são representados como manipuladores hábeis, que se aproveitam da inocência dos seus alunos. Os alunos, por sua vez, sempre aparecem como parte de uma audiência cativa e passiva, indefesos e inocentes, vulneráveis à dominação por parte dos docentes. O site do movimento chega a dizer que os alunos que defendem os seus professores estão sofrendo de Síndrome de Estocolmo e que os movimentos estudantis são controlados por partidos da esquerda. É uma concepção absolutamente deturpada do processo educacional como um todo e, o pior de tudo, é que estes absurdos são reafirmados em projetos de lei que tramitam em âmbito federal, estadual e municipal. (2015, p.299).

Este fato relatado sobre essa acusação a mim de uma professora de português na sala dos professores é sintomático do quanto a escola se constrói para além do currículo e se complexifica ao mostrar uma vigilância e uma ideia, ao nosso ver, contra educativa, dentro da própria escola. Nesse sentido, o debate sobre o projeto escola sem partido, agrava-se quando percebemos as várias alianças e confluências que incitam e sustentam tal projeto no Brasil, mostrando como os discursos se proliferam em vários setores da sociedade.

O projeto começa com um movimento criado por um procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, em 2003, inspirado em um projeto estadunidense de mesmo teor. Em 2004 Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual do Rio de Janeiro, apresenta um PL (Projeto de Lei) na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e no mesmo ano seu irmão, vereador Carlos Bolsonaro, apresenta na câmara municipal do Rio de Janeiro. Atualmente ele tramita em nove estados brasileiros, tendo sido aprovado no estado de Alagoas e em várias cidades brasileiras, além de tramitar na câmara federal e no senado.

O mote central desse projeto refere-se ao que chamam erroneamente de ideologia de gênero. Ideologia, que na concepção de Marx se

trata de uma alienação da realidade, servindo como instrumento de poder hegemônico, é reiterada até tomar tom de verdade. Espalham suas bravatas afirmando que há um processo que quer sexualizar e ensinar para as crianças e adolescentes a transformarem seus gêneros, como se a construção do gênero se desse de modo voluntário. Encobrem que ideologia de gênero é o que ocorre em todos os âmbitos sociais de aprendizado e apreensão de mundo, e que, mais ainda, ideologia é o que sustenta a concepção de escola sem partido. O processo ideológico é justamente o impedimento do questionamento e da desconstrução do *satus quo*, é a afirmação do hegemônico como um dado por si só, com a verdade finda em si mesmo. Segundo Marilena Chauí (1980), uma leitura não ideológica do mundo é aquela que parte

das relações sociais que precisamos partir para compreender o que, como e por que os homens agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las. Porém, novamente, não se trata de tomar essas relações como um dado ou como um fato observável, pois neste caso estaríamos em plena ideologia. (1980, pg. 8).

Apesar de, aparentemente, o imbricamento dos discursos e elaboração das políticas educacionais, com a moral e a sociabilidade que legitimam tais pautas, nos levar a uma interpretação de amordaçamento e incapacidade de uma ação e reflexão diferente, o que nos interessa é o contrário: os pontos de fugas, as possibilidades apesar do controle, da institucionalização. Interessa-nos a pensar na possibilidade pedagógica de atuação na escola que Silvío Galo chamou de professor militante, ou da educação menor, fazendo uma interface e transposição do conceito de Deleuze sobre literatura menor para a educação. Por tal conceito Galo (2003) explica:

Sobretudo na atividade educacional, se sigo fazendo um trabalho de sala de aula, se sigo pensando filosoficamente a educação, é porque confio na possibilidade de transformação efetiva de nossas vidas através da micropolítica do cotidiano. E aqui, nessa atividade de militância, daquilo que eu chamaria – parafraseando Deleuze e Guattari – de uma “educação menor”, aquela que se faz na sala de aula, para além e para aquém de toda e qualquer política educacional (2003).

Refletir a conjuntura social política no campo educacional, as leis, os projetos, os discursos, a sociabilidade na escola entre alunos/as, corpo pedagógico e comunidade, é, também, fazer uma discussão epistemológica e sobre método. Ora, pois, ao pensar a relação entre o campo macro, ou seja, as leis, os projetos, os discursos, com a sociabilidade na escola, a relação entre alunos/as, corpo pedagógico, comunidade, atuação do/a professor/a etc., faz-se, também, pensar sobre estrutura/agência, e a construção dessa relação. Ver a escola como possível para além dos controles do currículo, das leis, da meritocracia, frisando uma educação menor é, também, discutir método, pois esses preceitos estão na base da busca de uma inserção pesquisadora.

Cabe frisar que o projeto Escola sem Partido fere inteiramente a dignidade do/a professora, a liberdade de expressão, a autonomia da educação, a possibilidade de pensar qualquer ensino e sociedade críticos. Por isso tudo, tal projeto foi considerado inconstitucional recentemente pelo juiz do Supremo Tribunal Federal Luis Barroso, que frisou em sua decisão:

Não tratar de gênero e de orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana, apenas contribui para a desinformação das crianças e dos jovens a respeito de tais temas, para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre.

No entanto, sua proposição por forças reacionárias, que vem crescendo no congresso, e o amplo espaço aberto para a sua disseminação, são processos irretornáveis e que falam de um lugar muito sintomático. A ampla utilização do argumento da ‘ideologia de gênero’ para inviabilizar a discussão sobre gênero e sexualidades nas escolas e, conseqüentemente, qualquer mudança nas relações de poder existentes na escola e na sociedade, pode ser um ótimo paralelo para se pensar não só as implicações das políticas públicas - o macro – nas escolas, mas, sobretudo as relações sociais e de poder que se criam nesse jogo duplo ausência/presença, o que sustenta os regimes de armário de invisibilidades (SEDWICK, 2007).

A polêmica em torno dos vídeos e, mais recentemente, do debate acerca da ‘ideologia de gênero’ é ilustrativa da forma como que mecanismos discursivos constroem esse debate e lidam com essas mudanças sociais, transformando, muitas vezes, as situações em pânico sociais. Comumente os argumentos usados para tais defesas, criam um pânico moral da sexualidade (MISKOLCI, 2007) impondo estigmas desviantes para sexualidades que não condizem com as normas, tornando-as ameaçadoras (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009).

O antropólogo Felipe Fernandes (2011) analisa, em sua tese, a agenda anti-homofobia na educação brasileira de 2003 a 2010. Segundo ele, é em tal época que o termo homofobia entra na pauta política brasileira através de agências estaduais, sendo o campo interdisciplinar da educação como o mais focado para tais políticas. Para Borrillo(2001), um dos primeiros teóricos a conceituar e sistematizar a noção de homofobia, a mesma é identificada como um fenômeno sociológico de expressão de hostilidade e rejeição à diversidade sexual, ou seja, às outras expressões, identidades e valores que não correspondem a norma heterossexual. Dessa maneira, homofobia é entendida:

como uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual à semelhança de outras formas de exclusão como a xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o sexismo. É nesse momento que Borrillo sublinha a complexidade do fenômeno e o descreve como in-

visível, cotidiano, compartilhado e que, ao mesmo tempo que transforma o homossexual naquele com quem não se deve identificar e que não deve ter plenos direitos, gera também ônus aos heterossexuais ao aliená-los. Borrillo demonstra que a homofobia baliza, além das fronteiras sexuais, as de gênero, fazendo com que todos os indivíduos não pertencentes à ordem clássica dos gêneros sejam vitimados pela violência homofóbica. O autor amplia o conceito de homofobia ao problematizar que essa violência funda-se, especialmente, na rígida hierarquia que situa outras formas de vivência da sexualidade em lugares inferiores ao destinado à heterossexualidade. (COSTA, 2012, p.3).

A categoria homofobia introduz-se em um contexto de políticas mais amplas pensadas no combate à discriminação na educação. Já na década de 90, o MEC determinou através dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) que o combate a discriminação de gênero e orientação sexual, juntamente com o combate ao racismo, fosse tema a ser tratado em sala de aula de forma transversalizada entre as disciplinas. Com a incorporação aos poucos de novas categorias na agenda política e a atenção a sujeitos historicamente desprivilegiados de políticas públicas, fortalecem-se mecanismos de resistência e controle da transformação social, conhecidos na literatura como “pânicos morais”, emergindo a partir do medo social com relação às mudanças.

A historiadora Guacira Lopes Louro (2001) mostra como a educação pode ser um espaço conservador, de reprodução de valores do *status quo* e o processo de subjetivação da heterossexualidade enquanto norma no sujeito. No entanto, é situando a instituição escolar em seu processo histórico, passível de mudanças e um objeto sempre em disputa, que Louro reflete sobre o processo de transformação da escola perante tais conflitos:

As condições de existência das instituições escolares e acadêmicas estão, certamente, em

transformação (como de resto, por seu caráter histórico, estão todas as instituições sociais). A presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação — todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola. Esses processos rompem antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensáveis. (LOURO, p. 119-120).

Para o sociólogo e educador Fernando Seffner (2009), a dificuldade em acessar a temática da sexualidade na educação, sob uma perspectiva pós-estruturalista, e que questione a heteronormatividade,³ aumenta, pois além de tratar de temáticas sacralizadas nas normas hegemônicas, esbarra, ainda, na superficialidade do discurso do politicamente correto, quando se fala de forma generalizada de ações muito ligadas a moral. Dessa maneira, palavras ou posições genéricas, como ser a favor da ‘inclusão’ ou contra qualquer forma de preconceito, são discursos amplamente assimilados e divulgados nas discussões pedagógicas. No entanto, confrontando-se na prática cotidiana escolar, tal discurso genérico e superficial escamoteia o silêncio e a invisibilidade como estratégia de normalização dos corpos. Conforme

³ Para a melhor compreensão do conceito de heteronormatividade e da relação possibilitadora com a homofobia, sugiro a leitura do artigo de Diniz e Lionço (2008), no qual as autoras afirmam que a “ homofobia é consequência da heteronormatividade, sendo uma prática de discriminação baseada na suposição da normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero” (p.310).

o autor afirma, “quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gays e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais” (SEFFNER, 2009 p. 127). Para Seffner (2009) o acesso de sujeitos antes excluídos do campo da educação, ainda que em pouca quantidade, como mulheres, negros, pobres, travestis, homossexuais, ou seja, identidades desqualificadas e inferiorizadas na hierarquia com o sujeito dominante - homem, cisgenero, burguês, branco e heterossexual – traz à tona o conflito da real inclusão, uma vez que para o autor não adianta se pensar em formas dos sujeitos acessarem um espaço, sem pensar em mecanismos que possibilitem a permanência dos mesmos no espaço escolar. Para ele:

Em parte, o professor precisa ser ‘convencido’ de que a inclusão é boa. No geral, para ele, ela não é boa, Ela é fonte de problemas intermináveis. É necessário estudo, paciência, debates, reflexões sobre o atual momento político e educacional brasileiro para que nós, professores, possamos perceber a riqueza da diversidade em sala de aula, sob todos os aspectos, e particularmente na questão da diversidade sexual. (p.131).

Este cenário nos mostra os recuos e os limites das políticas públicas não só na efetivação da mesma, mas em sua premissa. Ancorada em uma perspectiva de tolerância e aceitação, mas não de reconhecimento, as políticas educacionais que falam sobre diversidade e inclusão falham, pois não lidam com a diferença. Segundo Miskolci (2012, p.15): “O termo ‘diversidade’ é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o outro ocupa nelas”.

Não se está dizendo aqui que políticas públicas na educação são sempre ineficazes, muito pelo contrário. Reconhece-se o avanço que aconteceu nos últimos anos em políticas educacionais preocupadas com as questões de desigualdades no Brasil em decorrência da consolidação de pautas exteriores à educação, e que foram crescendo conjunturalmente, como a dos direitos humanos, emergência dos movimentos sociais etc. No entanto, além de questionarmos as condições reais e efetivas da implementação de uma política da diversidade, precisamos atentar para o fato de que uma política da tolerância, na qual não pressupõe o reconhecimento do(a) outro(a), pode acabar por silenciar mais ainda as diferenças e reforçar o hegemônico e a norma vigente, qual seja, a heteronorma (OLIVEIRA, 2015).

É necessário um esforço em entender a maneira com que ocorre a socialização de estudantes a despeito da sexualidade, isto é, a maneira com que alunos e alunas se relacionam com o(a) outro(a) reiterando normas de gênero e sexualidade, elegendo e reatualizando o lugar do(a) outro(a), ou, ainda, propiciando condições para o real reconhecimento do(a) outro(a) e tensionar um regime de verdade dado a partir do ‘nós’ e o ‘outro’, do normal e o anormal, é muito mais eficaz para a compreensão da realidade escolar e dos seus processos de aprendizagem do que a partir de diretrizes que quase sempre permanecem distante das escolas.


Ao falar da relação do aprendizado da sexualidade na instituição escolar, que começa nas séries iniciais, a educadora Britzman (2011) dialoga com Freud quando este traz a noção de “pequenos investigadores do sexo” ao se referir às crianças, mostrando como tal relação de aprendizado é constantemente podado pela instituição escolar e pela relação dada entre professor e aluno, através da forma de avaliação, das regras, do currículo oculto etc.

Débora Diniz e Tatiana Lionço, antropóloga e psicóloga respectivamente, apontam em uma pesquisa feita em livros didáticos brasileiros o total silenciamento e ausência da representação de identidades não heterossexuais e o reforço da heterossexualidade como um atributo de valor (DINIZ, LIONÇO, 2008). No entanto, as duas autoras têm como

entendimento da educação um campo de “construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados”, onde “a vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias.” (p.309).

Trouxe, até agora, um breve panorama das relações de poder em torno das noções de gênero e sexualidade no campo da educação brasileira. Conforme autores/as citados/as aqui, que pensam sobre a educação e gênero e sexualidade, entendo este campo como conflituoso, complexo por envolver diversos sujeitos e discursos que mexem com a ordem, e que requer delicada reflexão. Penso que o fato de cada vez mais haver pesquisas que tenham a educação como objeto de reflexão da crítica à heteronormatividade, pesquisas que procuram, esmiúçam e denunciam os elementos que sustentam a norma, tal como a análise dos currículos escolares, a forma com que se ensina para meninos e meninas e como tais aprendem e apreendem, a forma com que os gêneros se socializam na escola, em atravessamento com outros marcadores sociais como classe, raça, corpo etc., são fundamentais para desestabilizar e combater práticas de violências homo/lesbo/transfóbicas na escola⁴.

Esta situação geral é trazida à tona para pensar o contexto macro em que este projeto se insere, na busca de, assim, captar no micro as produções de rompimento do silenciamento e a invisibilidade de sujeitos de identidades de gênero e de opção/orientação sexual⁵ tidos como desviante, uma vez que, conforme afirma o pesquisador Marco Aurélio Prado na introdução do Livro ‘Homofobia: História e crítica de um conceito, de Daniel Borrillo:


⁴ Sobre estas reflexões muitos autores têm debruçado suas reflexões, tais como (JUNQUEIRA, 2009, LOURO 2001, GROSSI 98, BENTO 2008).

⁵ A discussão sobre o uso dos conceitos orientação ou opção sexual, com referência para este último, é complexa e exige uma atenção maior para não associar os termos a um debate conservador. Sugiro a leitura de Alípio de Sousa Filho (2009).

É ainda no campo do não nomeado e do não pensável que a homofobia, como mecanismo que é produto e produtor das hierarquias sexuais (RUBIN, 1984), das violências e das naturalizações das normas de gênero (BUTLER, 2006), reside e se sustenta. Não nomeado porque sua descrição é de difícil apreensão e não pensável porque não refletida pelos sujeitos e pelas instituições (PRADO, 2001, p.8).

Por isso perceber como funcionam os mecanismos que sustentam práticas violentas, em especial a homofobia, é importante, “sobretudo quando é evidente que o preconceito não só reside nos indivíduos, mas também se articula na cultura e nas instituições, é fundamental para aprimorar as formas de enfrentamento e desconstrução de suas práticas violentas e silenciosas” (PRADO, 2001, p.8). Como ressalta Junqueira (2009), escolas em que possuem maior diversidade apresentam, também, melhor desempenho escolar, um aprendizado melhor.

Após exposto um panorama geral importante para as minhas escolhas teórica e políticas, e considerar, na esteira de preocupação de Jeffrey Weeks (2000), a época de políticas morais intensa que nossa sociedade está passando, caindo o peso de tais políticas de forma pesada na instituição escolar, interessa-me, pois, captar, através da imersão do pesquisador em campo etnográfico na escola, as maneiras com que os/as jovens vivenciam (n)a escola pesquisada e sua sexualidade, articulando com as perspectivas teóricas aqui apresentadas e relacionando com o campo macro social das estruturas.

5. RELATO DE CAMPO

Minha inserção no campo de pesquisa se deu de forma ambígua: entrei na escola como professor substituto com um contrato de três meses. Ao mesmo tempo que o papel de professor favorecia a inserção burocrática no espaço escolar e também na cotidianidade escolar, tam-

bém parecia arriscado ‘representar’ dois ‘papéis’, o de professor e o de pesquisador. Esse perigo parece mais aparente principalmente quando se pretende desenvolver uma pesquisa baseada na neutralidade e objetividade. No entanto, para quem questiona esses preceitos epistemológicos como dados e definidores da pesquisa, esse perigo se torna mais um alerta e um modo de refinar a análise sobre a construção dos fatos em sala de aula e no ambiente escolar.

5.1. O MÉTODO ETNOGRÁFICO

Faz-se necessário uma breve explanação sobre o método adotado nesta pesquisa: a etnografia.

A etnografia é o método de pesquisa antropológica. Com ele, a antropologia diferencia-se das outras ciencias humanas na maneira de elaborar o conhecimento sobre o seu objeto de estudo: a cultura. A prática etnográfica quase se confunde com a própria disciplina, tamanha a marca que essa proposta metodológica imprimiu nas ciencias humanas.

A etnografia compreende a prática metodológica pela qual o/a pesquisador/a utiliza-se para conhecer e compreender ‘o outro’, a sociedade ou cultura pesquisada. A partir dos critérios que distinguem a antropologia das outras ciencias humanas, como seu referencial teórico, seu objeto de estudo, a etnografia é utilizada como método que possibilita conhecer o outro a partir da proximidade e da inserção do/a antropólogo/a na comunidade pesquisada. Muito mais do que uma mera coleta de dados, a etnografia pressupõe a articulação dos referenciais teóricos antropológicos com a experiência de campo de estar conectado com o outro, observando e participando a/da vida do outro. Mais do que coletar informações sobre os/as pesquisados/as, a etnografia pressupoe a interpretação das informações colhidas e vivenciadas em campo na busca para entender o ponto de vista do ‘nativo’, na busca por compreender os significados das suas ações.

Cabe salientar que a sua busca por entender o nativo, o outro, entendidos sempre como distante das esferas de sociedade na qual a antropologia está inserida, marca fortemente o seu surgimento e desenvolvimento. No entanto, como parte de um processo histórico, sofre trans-

formações e ressignificações. Em um de seus paradigmas, a antropologia se viu defrontada a perder seu objeto, uma vez que o ‘outro’, entendido nessa concepção, desaparecia com o processo da colonização e globalização. Acerca desse contexto da história da antropologia e etnografia, Amurabi afirma:

Se a Antropologia surge e expande seus horizontes atrelada a um projeto colonial, devemos reconhecer o processo intenso de transformação do universo que historicamente constituiu-se como campo de investigação desta ciência, afinal, os “nativos” não são mais os mesmos. Essa questão traz ainda outras implicações sobre a realidade do fazer antropológico, afinal, a própria relação entre pesquisador e pesquisado é alterada (2013, p70).

Nesse contexto, muitos campos da antropologia passam a entender que o olhar etnográfico deve estranhar o outro e a si mesmo, uma vez que o outro é pertencente a mesma sociedade, sistema de valores e regimes de verdades.

À IDA A CAMPO:

Neste capítulo abordarei as percepções que tive através de um contato próximo e cotidiano com os/as alunos/as durante mais de três meses de sala de aula e de momentos exteriores a esta, como uma viagem que fiz com os/as estudantes a convite deles/as, uma festa de Halloween e as reuniões para a formação de chapas do grêmio estudantil que ajudei a instaurar o processo. Busquei perceber como se dão e se constroem e se reiteram nas escolas as relações normativas de gênero e sexualidade com um atravessamento de outras noções fundamentais que constroem as relações de poder, tais como raça, classe, geração e capacitismo e quais os pontos de fuga e as ‘brechas’ encontradas na construção permanente das relações de sexualidade no espaço escolar que ensaiam outras sociabilidades e expressões fora da norma.

(RE)CONHECENDO A ESCOLA

Entrei na escola para dar aula pela primeira vez em setembro de 2014. A escola se localiza no centro de São José e é considerada uma escola de porte grande, para mil alunos, abrangendo parte do ensino fundamental e ensino médio e magistério. A estrutura da escola era bem conservada, possuindo uma sala de informática com bastante computadores e uma tela audiovisual, uma sala de vídeo, uma sala de dança e dois pátios, e o espaço físico da escola bem amplo. A entrada na escola se dá ou pela secretaria ou por um portão grande situado ao lado da escola e que era controlado por uma vigilante. As duas entradas davam direto para o primeiro pátio, que em formato retangular era cercado por salas de aulas. Isso proporcionava que qualquer um que estivesse no meio do pátio fosse visto a partir das salas, bem ao estilo do panóptico⁶, de Foucault. Um corredor ligava um pátio a outro, que, similar ao primeiro, também era cercado por salas de aulas. A escola possuía também acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência física com rampas, corrimão, e banheiro com acessibilidade.

Assim que cheguei me apresentei a diretora e ela me apresentou a escola e as turmas que eu ministraria aula, que no total foram sete. Percebi que minhas emoções eram um misto de ansiedade, medo, curiosidade e que elas se refletiam nas expressões dos/as alunos, com um certo toque de indiferença em muitos rostos. Em todas as turmas, apesar do nervosismo, tentei me apresentar de uma forma informal, falando meu nome, idade, ressaltando que eu ainda era um estudante universitário e que não tinha experiência ainda como professor; ressaltei, também, que durante minha formação, fiz parte de um núcleo de estudos sobre gênero e sexualidades, que se propunha a estudar questões de gênero e sexualidades e levava oficinas às escolas para debater com os/as alunos/as o

⁶ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 36^a ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

combate a homofobia, machismo, transfobia. Falei que esta temática era muito importante na minha vida e formação e que iríamos discutir bastante ela nas aulas, não somente nos tópicos do conteúdo programático. Após isso, falei um pouco sobre como entendia o ato de educar e o que representava para mim estar na sala de aula como professor, que só conseguia imaginar uma relação frutífera se houvesse respeito, interesse de ambas as partes em nos conhecer e aprender. Tentei mostrar que, apesar das diferenças de lugares e de geração – catorze anos de diferença em média -, tínhamos bastante proximidade e que podíamos estabelecer um diálogo que não se desse a partir das hierarquias. Depois pedi que eles se apresentassem, dissessem seus nomes e idades, que dessem uma característica sua que achassem importante sobre si e, por fim, que falassem se gostavam de sociologia e o que esperavam das nossas aulas. Expliquei, também, que estava fazendo uma pesquisa sobre como se dão as relações de gênero e sexualidades nas escolas, como se identifica e como a homofobia se dá na escola e que faria observações na escola.

Senti que ao deixar as salas de aula, uma certa sensação de instigação nos rondava. Observei que tinha turmas bem diversas, algumas com poucos alunos – a menor tinha 18 – e algumas com sala lotada – próximo de 40. Além disso, nos primeiros contatos já ficou claro que alguns aspectos sócio-econômicos diferenciavam uma turma da outra. Uma turma do segundo ano, por exemplo, tinha bastante repetentes e quase todos da turma, se não a metade, trabalhavam no turno posterior ao da aula. À primeira vista, já me saltou os atravessamentos de vários marcadores sociais e de como influenciariam diretamente a relação construída entre alunos/as-professor e minhas observações sobre as relações de sexualidades e de gênero.

OS/AS PROFESSORES

A sala dos professores era um lugar confortável fisicamente, com armários para cada professor, uma mesa redonda grande, várias poltronas e cadeiras espalhadas pela sala, televisão e um computador. Nos horários que dava aula, geralmente partilhava a sala com mais ou

menos quinze professores/as, sendo a maioria mulheres, e muitos/as destes/as eram professores com contrato temporário, como o meu.

No departamento havia quatro professores assumidamente gays: dois professores efetivos, um perto dos sessenta anos e professor de matemática e um professor de filosofia entre quarenta e cinquenta anos, e eu e um professor de teatro ambos de contratos temporários. Com o professor de filosofia tive um diálogo maior, uma vez que este me procurou para ajudar na constituição das eleições do grêmio estudantil e me pedir ajuda para escrever um projeto para uma pós-graduação em educação. Já com o professor de matemática tive menos proximidade. Percebi, em nossas conversas, que nenhum dos dois trazia a questão sexual como um problema nas relações com os colegas e alunos, tampouco era uma questão definida nas alianças políticas que eu observei. No entanto, o fato de o professor de matemática ser um dos professores mais antigos da escola, e dono de um colégio particular no qual alguns professores da escola que pesquisei são contratados, é significativo nas relações de poder.

Não obstante isso, acredito que o fato de ter dois professores sabidamente gays, bem ativos e influentes em sua escola, é um dado importante na compreensão da vivência da diferença nesta escola. Percebi uma divisão bem nítida entre professores/as efetivos/as e professores/as com contratos temporários. Quando me envolvi na organização das eleições do grêmio estudantil, isso ficou muito claro. Fui interpelado na sala dos professores logo após uma reunião com alunos/as, em que discutimos as formações de chapas, e com a diretora, em que solicitei a abertura da escola em um sábado para que os/as alunos/as pudessem discutir sobre propostas e na qual fui atendido pela diretora, que eu não tinha direito de decidir quando as eleições do grêmio iriam ocorrer, que isso seria decisão dos/as professores efetivos. Na ocasião, respondi que isso não se tratava de uma decisão nem minha nem de outros/as professores/as, mas uma decisão do alunado.

Outra observação, em relação a disputa de forças entre os professores, referia-se a diretoria. No ano seguinte haveria eleições diretas para a diretoria da escola – a diretora vigente havia sido nomeada pelo poder do estado. Havia um grupo de oposição a diretora, formado por

professores mais antigos da escola, e outro grupo de professores efetivos mais recentes que disputavam a continuidade. No meio disto, havia poucos professores que não tomavam parte definida nesse jogo de poder institucional, ou pareciam disputar outros projetos de escola, tal como a professora de sociologia, que dialogava com todos/as professores/as, sem se colocar numa disputa para cargo de diretoria, nem mesmo em apoio, mas que trazia vários ‘rompimentos’ com outros professores,

Considero imprescindível a reflexão sobre o relato das relações de poder observadas e vivenciadas na sala dos professores, pois esta relaciona-se diretamente com o projeto de escola que se tem. Minha busca no olhar para as situações de poder - sempre muito complicada e tênue, visto que estava vivenciando as relações e objetos de poder que busco compreender – é central neste trabalho pelo entendimento de que a sexualidade, como um dos principais dispositivos de poder em nossa sociedade, relaciona-se com vários outros dispositivos nas relações de poder.

Um dos elementos importantes na maneira com que se deu minha atuação como professor foi a questão geracional. Percebo que muitas das alianças e laços que estabeleci na escola e, também, das reações de animosidades que recebia de alguns professores, dava-se por uma questão geracional - além da já comentada oposição entre o cargo de professor efetivo e temporário que reflete uma noção de um sentido histórico entre as biografias e o tempo histórico da escola.

Por questão geracional, não reduzo ao entendimento apenas da idade, embora seja elementar. Até porque muitos dos/as professores/as que me relacionei e dialoguei de forma mais próxima tinham diferenças etárias maiores comigo do que muitos dos/as professores/as que tive pouco contato ou uma relação mais tensa, baseada no conflito. A concepção de geração refere-se a um sentido dado entre a vivência do sujeito e seu tempo histórico, não reduzida ao ano de nascimento. Forquin, ao refletir sobre a relação entre geração e o processo de educação e socialização assera que:

uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas

numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de “sentimento de geração” ou ainda de “consciência de geração” (FORQUIN, 2003, p. 3).

Neste sentido, entendo que muito do que construiu a proximidade com alguns professores, em fundamental a relação com a professora de sociologia, deu-se através de uma compreensão discursiva e sentido histórico de mundo próximos – portanto, discutir e combater a homofobia, machismo, racismo dentro da escola era um sentido em comum em nossos tempos biográficos. Da mesma maneira, muito do como se construiu minha relação próxima com os/as alunos/as, dava-se por uma vivência muito próxima do acesso e domínio da internet e outras tecnologias, e dos termos e *modus operandi* nos discursos e categorias desta época.

Analisando meu diário de campo e refletindo sobre as observações e relações vividas por mim na escola, o problema da geração se faz latente. Se por um lado, apesar da diferença de idade, e de vários outros marcadores sociais e questões de poder como classe, saber etc., sentia que boa parte dos/as alunos/as falavam e agiam comigo quase⁷ como se relacionavam entre si; por outro, percebia que geralmente nas discussões sobre educação e nos conflitos por projetos de escola e posições políticas diferentes, a questão da minha idade era usada para deslegitimar meus argumentos e minha qualidade como professor – deslegitimação que se torna mais potente principalmente se, além de ser lido como inexperiente, minhas vestimentas, a cara barbuda, o cabelo despenteado, in-

⁷ O quase é central para a afirmação que faço. Pois apesar de perceber uma proximidade muito grande em minha relação com os alunos, o quase deixa claro que os processos vividos e analisados falam de lugares diferentes.

corporava uma ideia de irresponsável, ou um mero estereótipo de um esquerdista, como ocorrera de ser ‘xingado’ por um professor.

No processo educativo que vivi e observei por três meses, e analiso há muito mais, percebo o fator geracional importante para pensar a escola, as relações de poder e seus desdobramentos. Buscava nas minhas posições pedagógicas e políticas como professor a criticidade e o enfrentamento a uma escola discriminatória e excludente. Penso que, pedagogicamente falando, o fato de ter sensibilizado muitos/as alunos/as às discussões sociológicas sobre gênero, raça, sexualidade, classe, participação política etc., deve-se muito as distâncias encurtadas apesar das diferenças de idade e de trajetórias.

Embora o uso da noção de geração seja complexo devido a polissemia da palavra e da heterogeneidade que seu conceito traz, não sendo tão demarcado claramente as diferenças geracionais nas coletividades, serve pra pensar os conflitos e as aproximações nos grupos e coletividades e sentidos de si nas trajetórias.

COTIDIANO ESCOLAR

A escola é uma instituição multifacetada e heterogênea, responsável pela educação, porém não a única. Quando se fala em educação, comumente se associa somente as instituições escolares e familiares. Porém, reafirmar a percepção de que não são as únicas instituições a construir e a formar as pessoas, em especial crianças e adolescentes, dá-nos a real noção da multiplicidade que a escola é e de como todos os espaços escolares - não se limitando a sala de aula – são espaços de diálogos e aprendizados constantemente atravessados e pulverizados pela sociabilidade extra escolar – inclusive a que se dá nos entornos da escola -, pelas várias referências artísticas, dos meios de comunicação e culturais. Nessa perspectiva

Assume-se que a escola constitui um sistema educativo, curricular e pedagógico, mas também um espaço social e cultural no qual as relações entre as pessoas adquirem particular importância, pelo convívio e pelos contínuos intercâmbios de ideias,

de conceitos, de afetos e de saberes. É por esta razão que não se pode considerar a cultura escolar como estando circunscrita aos limites geográficos do espaço escolar e de forma independente de uma cultura social mais ampla. (WENETZ; SIGGER, 2006, p.64-65).

Neste sentido, esse embasamento também é fundamental para perceber a maneira que as identidades são constantemente construídas, reiteradas e ressignificadas e ganham sentido e hierarquia nas relações dentro da escola. Com essa percepção, minhas observações não procuraram perceber as relações de gênero e sexualidades de forma estancadas, mas em constante (re)fazer de sentidos às práticas corporais e identitárias. Conforme meu contato com os/as alunos foi ampliando, pude perceber essa diversidade, não somente em relação às turmas diferentes, mas nas próprias turmas.

Um exemplo disso foi a relação construída com uma das turmas do segundo ano que dei aula. Sendo uma turma pequena, de dezessete alunos, a configuração desta turma diferenciava-se em alguns aspectos das outras turmas. Sobre tal configuração, observei em minhas anotações:

Aparentemente, pelo que pude perceber dos afetos demonstrado entre os/as alunos/as, troca de intimidades e pela disposição das cadeiras, havia três 'subgrupos' na sala de aula. Um grupo mais disperso, não tão coeso, de oito meninas, sendo sete brancas e uma negra; outro de seis pessoas, sendo quatro meninas e dois meninos, todos brancos/as; e no terceiro grupo, dois meninos brancos. No segundo grupo citado, o que identifiquei como o mais coeso, que mantinha uma intimidade maior, um dos meninos assumia-se como gay e o outro como heterossexual, sem, contudo, performatizar uma masculinidade

hegemônica; Já o grupo dos dois meninos, é, aparentemente, o grupo mais ‘excluído’ das sociabilidades em sala de aula. Sentando-se no fundo da sala, são os mais dispersos em relação as discussões na sala de aula. Futebol parecia ser o assunto que mais compartilhavam e sua sociabilidade entre si, sua corporalidade, tendo uma performance de gênero que pareciam reafirmar as noções de gênero e da heterossexualidade, porém, de uma maneira mais tímida em relação ao percebido como hegemônico nas outras turmas, ao que associei com o fato de ali, nesta turma, serem minorias. Estes dois alunos são os que tem o pior rendimento em notas e costumam faltar bastante as aulas. (Setembro, 2014).

Vale ressaltar que a noção sobre o conceito de performance de gênero não afirma uma interpretação deliberada de si, uma afirmação descolada do sujeito. Butler (2000) entende a performatividade “não como o ato pelo qual o sujeito traz à existência e aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2000, p.111). Uma performance de uma masculinidade hegemônica refere-se não a sujeitos, mas as práticas aceitas e reiteradas na dinâmica do poder que sustentam e legitimam o patriarcado (CONNEL, 2013).

Nesta minha anotação citada acima sobre a turma, o que me chamou a atenção foram as brechas encontradas em uma configuração desta turma que distancia-se um pouco do comum encontrado nas escolas e em outros espaços sociais, que é a hegemonia de um discurso e práticas masculinizadas, de valores heterossexuais reafirmados e constrangendo outras performances e vivências. A configuração desta turma apresenta outras possibilidades que embaralham a norma, confrontando-a e desestabilizando-a, possibilitando, assim, uma outra corporificação social, mesmo que no âmbito micro.

A surpresa em muitos dos arranjos que me deparei nesta minha experiência docente e de pesquisa deve-se também a questão geracional. Minhas memórias de meu ensino fundamental e médio são de invisibilização de referência, discurso e prática sobre homossexualidade na escola. Mesmo não estando ‘distante’ do ambiente escolar, visto que de 2011 a 2014 ministrei oficinas sobre sexualidades no ensino fundamental e médio pelo projeto papo sério, surpreendi-me com as transformações aparentes nesse espaço. Obviamente, as relações sociais estão o tempo inteiro se reconfigurando.

Com isso, não estou dizendo que a visibilização dessas transformações, ou a visibilidade de outras possibilidades de relações significa que vivemos em um tempo em que a homofobia é menor, ou que se enfrenta menos preconceito na escola hoje em dia. Ao contrário. Assim como a noção de homossexualidade tem uma história recente e a configuração sobre o sujeito homossexual está em constante processo, a homofobia e a narrativa sobre si também tem uma história recente. Qualquer modificação ou transformação nos discursos e sujeitos são frutos de seu tempo, de suas possibilidades. Percebê-las na análise, não se significa escaloná-las em uma ordem evolutiva, mas historicizar as transformações para pensar o que está apreendido nelas e como se reformulam dinâmicas de hierarquias de gênero e sexualidades, para desestabilizá-las e combatê-las.

Outros choques aconteceram. Em uma turma do primeiro ano, deparei-me com um contexto bem diferente. Turma lotada, com mais de trinta alunos/as e uma paridade entre meninos e meninas era bem visível. A primeira vez que entrei na sala desta turma para dar aula me deparei com um alvoroço na sala de aula, quase todos em pé, alguns meninos na rua correndo tentando soltar pipa, alguns alunos com fone de ouvido, várias rodas de conversa, e um menino correndo atrás de outro para retribuir um tapa, chamando-o de ‘seu veado’. O que me chamou atenção nesta turma foi o fato de que os garotos que eram os mais influentes da turma, que mais apareciam, seja em comentários engraçados que a turma ria ou em comentários interessados na aula apresentava uma outra concepção de masculinidade, mesmo afirmando e

reiterando a heterossexualidade. Com o tempo, vim a descobrir por comentários que alguns deles se beijavam entre si para conquistar algumas garotas, segundo uma aluna. Durante minhas aulas, percebi trocas de afetos, como cafuné ou carinho nos ombros e pernas e isso não era uma questão para a turma. Mesmo eles sabendo da minha sexualidade, chamavam-me de “professor gatinho” e faziam questão de sentar no meu lado na mesa para fazer a chamada. Da mesma maneira que as performances de gênero masculinas me chamaram atenção nesta turma, as das meninas também. Eram meninas que participavam muito das aulas, impunham-se, e, inclusive, havia uma menina assumidamente bissexual nesta turma, sem isso ser considerado um problema para o resto da turma.

Sobre a masculinidade, Guacira Lopes Grossi (2004) fala sobre como a construção da masculinidade hegemônica inibe manifestações, expressões e sensações construídas e associadas ao feminino ou a situações que coloquem em risco a heterossexualidade, como a demonstração de interesse em discutir sobre homossexualidade e homofobia.

Os lugares onde ocorrem as várias construções da masculinidade hegemônica são chamados por Welzer-Lang simbolicamente de casa dos homens. Estes lugares podem ser qualquer lugar em que a sociabilidade se dê entre os pares, e que através de vários rituais seja inculcado nos meninos mecanismos de poder e dominação. Welzer-Lang (2001) descreveu que:

a educação dos meninos nos lugares monossexuados (pátios de colégios, clubes esportivos, cafés...,mas mais globalmente o conjunto de lugares aos quais os homens se atribuem a exclusividade de uso e/ou de presença) estrutura o masculino de maneira paradoxal e inculca nos pequenos homens a ideia de que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres. (2001, p.462)

Na casa dos homens a masculinidade hegemônica é construída através da negação dos valores simbólicos que constroem um ideário de feminino. Grossi (2001) aponta que um dos constituintes mais importantes da masculinidade hegemônica é a agressividade. Segundo ela, “na constituição da identidade de gênero na infância, observamos como o masculino se constitui pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com agressividade” (GROSSI, 2001 p.6). Como as masculinidades são construídas, há várias formas e expressões delas e em cada contexto é forjada uma noção hegemônica de si, sempre construída com e em relação a outras masculinidades. No caso do exemplo relatado, muitos traços dessa masculinidade hegemônica global se mantinham, como a hiperatividade ressaltada por Grossi, a imposição física, a centralidade da voz etc. No entanto, os alunos que eu considerei como os mais valorizados e respeitados na dinâmica desta turma, apresentavam e forjavam, ali, outra concepção de masculinidade que permitia a troca de afetos e brincadeiras e que talvez em outros contextos e/ou outros corpos isso não seria possível. Era, ainda, uma noção hegemônica, visto que esses meninos eram os mais valorizados, tiravam vantagens bem visíveis como consequência de suas ações e sociabilidades. Porém, é inegável que representavam uma masculinidade muito mais possível da reflexão de si e do diálogo com as diferenças.

Nesta mesma turma, ao fim da primeira aula dada, após ter discorrido sobre os temas que gostaria de trabalhar em sala de aula e de como a sociologia pode nos ensinar na reflexão sobre o machismo, homofobia, racismo e no combate de tais preconceitos, passei um trabalho para a turma. Pedi que cada alune me entregasse na aula seguinte a resposta para a pergunta: “o que esperavam de nossas aulas e o que gostariam de discutir?”. Novamente a generificação se mostrou presente. Em uma turma de 30 alunes, sendo bem dividida em quantidade de alunos e alunas, só três alunas falaram sobre a vontade de debater sobre homofobia e machismo. Esse dado, no mínimo, insinua desinteresse ou resistência a esse assunto, ou ainda ambos. É justo afirmar que talvez seja visto como desinteressante, ou enfrentado com resistência por parte da maioria dos/as alunes, mas isso fica nítido

principalmente no universo masculino. No geral, os textos que os/as alunes escreveram se ateve em esperar uma aula de sociologia que ‘não se discuta muita política, pois é chato’, ‘que não se passe muito texto para ler nem copiar’, ‘que as aulas fossem criativas, de preferência fora da sala de aula’, ‘e que se discutisse sobre faculdade, cursos, modos de acessar a faculdade’.

Transcrevo agora os textos das alunas que escreveram, utilizando para elas nomes fictícios, salientando o desejo de discussões sobre gênero e sexualidade não somente por nomearem o desejo de debater sobre um tema ausente, que por si só já seria dado de reflexão, mas, principalmente, pelo teor do que escreveram.

Eu espero que o professor traga assuntos polêmicos e que gerem uma grande discussão durante as aulas. Assuntos como homofobia, racismo, política e as várias formas de sociedade. [...] acho que seria legal o professor promover um debate sobre um assunto polêmico como a homofobia, e pegar um grupo para defender a homofobia e um para ir contra, onde cada grupo tem que defender suas ideias. (Mariana, 15 anos, 2014).

Espero que as aulas sejam diferentes, com conteúdos e temas diferentes. Algo interessante que passe de uma aula chata só de copiar textos e textos. Algo que desperte o interesse. Assuntos polêmicos que retratem a real necessidade, as verdades e as mentiras do assunto.

Abordar um determinado assunto que esteja em nossas mente, ou que você o torne novo, criativo e interessante para fazer entrar. Sociologia concordo que não é uma das minhas palavras ou matérias favoritas, mas não foi por falta de interesse e si porque os professores não nos motivam, não nos estimulam o suficiente para darmos nosso melhor, talvez! Homossexualidade, por exemplo, é um

exemplo bem pouco retratado nas aulas e esse é um assunto que querendo ou não está na cabeça de todo e qualquer adolescente. (Laura, 15 anos, 2014.).

O que eu espero de uma aula de sociologia é que tenha bastante discussão em grupo sobre assuntos que importam, que a gente possa pensar juntos e tirar nossas próprias conclusões, não apenas seguir e concordar com o que o professor fala mas ter nossa própria opinião sobre o assunto tratado. Uma coisa que eu sempre quis fazer, não importando ser em aula de sociologia ou outra, era e é abordar o assunto sobre homossexualidade. Acho que primeiro de tudo não deveríamos rotular isso, por exemplo 'aquela menina é lésbica', ela é um ser humano como outro ser humano qual o problema com isso? Isso é tão simples e me irrita ver pessoas não respeitando isso. (Larissa, 14 anos, 2014).

Estes relatos trazem à tona várias reflexões que este trabalho se propõe e confluem com várias das preocupações e pesquisas escolares que tem sido feitas na área de gênero e sexualidade. Fica perceptível nesses escritos aqui transcritos, mas não só neles, praticamente em todos os que recebi, o desinteresse com a sociologia e com tudo que ela é associada. Praticamente em todos os relatos havia uma aversão demonstrada a política e a qualquer discussão que se tratasse de política. Essa análise dos/as alunos sobre este tema corrobora com uma escola esvaziada criticamente, na qual, isolando as preferências de disciplinas de cada alune, o que reflete nessa ojerize à política é a omissão da escola, ou mais ainda, a conformação da escola a um pensamento único, mecânico, esvaziado do diálogo e da reflexão social, cumprindo um papel inequívoco para as relações de mercado de trabalho. E é nesta esteira de concepção de escola que projetos como o Escola Sem Partido – já discutido aqui -, e a nova reforma do ensino médio vem para coroar.

O segundo ponto que chama a atenção das respostas destas três alunas, trata-se sobre a ausência das discussões sobre gênero e sexualidades. Discussões essas que, segundo o relato da Laura, “estão na mente de todo adolescente”. A invisibilização dessas temáticas por parte da escola se agrava mais ainda quando a escola abdica de um assunto que está em voga não só na cabeça dos adolescentes, como afirma a estudante Laura, mas em várias referências culturais desses/as jovens, nos jornais, novelas, igrejas, mídias sociais etc.

Essa afirmação não só chama a atenção para o fechamento da escola para esse ‘assunto’, como, por outro lado, salienta o fato de que essa temática está em todos os espaços, seja nos espaços culturais frequentados, ouvidos e/ou assistidos por esses/as jovens, como, também, estão tendo acesso a um novo e amplo arsenal de discursos, vivências e trajetórias através das redes sociais e de seus espaços de sociabilidade que escracham e escancaram o que a escola finge não existir. Foi através da rede social do Facebook que, dois anos após ter ministrado essas aulas, recebo uma notificação de um texto de uma ex aluna, que possibilita pensar o peso desestabilizador que a reivindicação de temática – e principalmente de corpos – tidos como indesejados podem ter na escola na proposição de uma educação não violenta. Em seu enorme texto em forma de desabafo sobre a reforma no ensino médio, no qual lamenta a exclusão de disciplinas que foram fundamentais para a sua reflexão crítica, como a sociologia e artes, Flávia (nome fictício), afirma sobre as nossas aulas que “Eu chorei também, pelo meu professor Bruno que através da sociologia me ensinou a *entender minha identidade* e assim, me apaixonar como ele pelas ciências sociais”.

O silenciamento sobre essa temática, e sobre os corpos e as identidades dissonantes com a heterossexualidade serve como reforço para a homofobia, como um dispositivo presente em um amplo arsenal discursivo e material, contrastando a referência, o que é visto, e, portanto, legítimo, com a ausência da referência, o invisível, o silêncio. Portanto, é indispensável perceber esse jogo de silenciamento como

fundamental para a manutenção da heteronorma. Como afirma Junqueira:

É preciso, então, considerar a existência de um variado e dinâmico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a impor padrões e imposições normalizantes no que concerne a corpo, gênero, sexualidade e a tudo o que lhes diz respeito, direta ou indiretamente. A homofobia, nesse sentido, transcende tanto aspectos de ordem psicológica quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais, transgêneros (especialmente travestis e transexuais) etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única seqüência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. (JUNQUEIRA, 2009, p.375).

Ainda sobre a visibilidade e a possibilidade desta desestabilizar arranjos normativos, Aline Ferraz da Silva e Jarbas Santos Vieira(2009) refletem em sua pesquisa sobre o impacto que três alunos gays assumidos em um colégio pode trazer:

É nessa perspectiva que ess@s estudantes se configuram como ameaça à fixação de uma identidade heterossexual, produzida e reproduzida no currículo e nas relações escolares. A existência desses sujeitos realça a arbitrariedade da norma heterossexual e a possibilidade de criação de outros arranjos identitários. Na fluidez das

identidades, a identidade sexual se apresenta como um exemplo da dificuldade de se encerrar a constituição identitária numa norma ou padrão, pois não há uma relação direta entre identidade sexual, características biológicas e vivência da sexualidade, abalando a linearidade e as posições de sujeitos produzidos no e pelo currículo (SILVA, VIEIRA, 2009, p.191).

Como já foi dito aqui várias vezes, a identidade não é fixa e possui várias dimensões. No entanto, chamou-me a atenção do que ela falou sobre ajudar a entender a sua identidade. Emocionado e curioso, fui olhar em sua página da rede social e ali percebi ao que ela se referia com o entendimento sobre sua identidade. Essa aluna, que dei aula por três meses enquanto estava no primeiro ano do ensino médio, e identificava-se enquanto heterossexual, hoje identifica-se como lésbica no facebook e assumiu uma relação lésbica. Identifico e presumo que esse ‘descobrimto sobre si’ nada mais é do que uma vivência criada a partir de possibilidades que são geradas. Nenhum professor ou debate é capaz de fazer alguém descobrir sobre si, ou forjar uma saída de armário. Mas as possibilidades criadas a partir do debate, da informação, da presença do que não era visto, da nomeação ao que não se nomeia, tem poderes de produzir novos arranjos, influir em possibilidades mais amplas em várias trajetórias de vida.

O RECREIO

O recreio é um espaço-tempo muito rico para observar e participar da vivência escolar. Representando um momento de quebra da continuidade da sala de aula, o recreio possibilita uma certa experiência anárquica no sentido de uma certa liberdade com vários mecanismos que controlam a sala de aula. Isto é, mal o sinal batia para o recreio, as portas das salas de aulas eram abertas simultaneamente e a gritaria, correria, o embaralhamento das turmas e subgrupos, tomavam conta de todo o espaço geográfico do colégio.

Os dois pátios da escola ficavam aglomerados de estudantes, que se dividiam em subgrupos. Parte ocupavam a mesa de ping-pong e a quadra de futebol – quase sempre meninos -, outra parte formava uma fila grande e nada organizada para o lanche que a escola fornecia, outros grupos usavam o intervalo para ensaiar apresentações de trabalho de dança, teatro, ou testar experimentos para a feira de ciência; pequenos grupos formavam-se em rodas e conversas, muitas vezes de turmas diferentes. Uma parte menor, no entanto utilizava-se do intervalo para ficar recluso na sala de aula, sem interações. Percebia-se, também, a utilização do recreio como um momento para paquera, troca de afetos entre namorados e ficantes, troca de olhares etc. No entanto, em nenhum momento presenciei beijos e/ou carícias entre duas meninas ou dois meninos.

Eu era constantemente procurado pelos/as alunes na hora do recreio para conversas, tanto para tirar dúvidas sobre trabalhos e matérias passados em aula, quanto para conversas informais, questionamentos sobre minha vida e minhas posições. O recreio tornou-se um espaço muito rico para observar as vivências e expressões dos corpos, das relações, dos laços feitos entre alunes e afetos partilhados.

Diferentemente das minhas lembranças do recreio, que era sempre muito aguardado, mas também trazia uma carga de insegurança grande, pelo fator meio anárquico que o recreio traz e que já comentei aqui, nesta escola não percebi muitos conflitos neste momento. As turmas e grupos, bem variadas entre si, conviviam entre correrias e gritos, de forma harmônica e pacífica.

O momento do recreio foi muito rico para a minha participação e observação na escola. Foi durante os intervalos que me aproximei bastante com os/as alunes de uma maneira mais informal, quebrando um pouco a distância hierárquica e de papéis entre professores e alunos. O espaço do recreio foi muito rico também para a constituição do grêmio.

Era no recreio que aconteceram a maior parte das reuniões com os alunos para a formulação das chapas e do estatuto da eleição.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das escolhas dos eixos teóricos, que sintetizam-se na forma com que o texto e o campo é construído, salta como esforço para ser visível os limites e retrocessos impostos pelas políticas educacionais em consenso com o cenário político macro atual. No entanto, tal esforço não se dá na tentativa de demonstrar uma imobilização do cenário de resistências, confrontos, choques de paradigmas, e transformações que se dão na vivência escolar. Ao contrário. Apesar da constatação de um cenário de redução de verbas para políticas educacionais, de redução em políticas progressistas para a educação somado a um cenário mais amplo de proposições reacionárias, precisamos ressaltar e abordar as possibilidades encontradas nas vivências dos/as alunos a partir das (re)invenção do cotidiano, na sala de aula, na visibilidade.

No entanto, como já foi dito ao longo do texto, cabe reafirmar que este campo foca nas observações feitas e vividas em uma escola, portanto, trazendo vários recortes que cabem ao contexto somente desta escola, mas que, com um esforço analítico, coloca-nos a possibilidade de refletir a escola como um todo, seus processos educativos, e a vivência e corporalidade dos/as jovens. Inclusive, um recorte fundamental colocado é a questão temporal. Se já ressaltai nesta pesquisa a importância das políticas públicas e discursos externos à escola como influentes na constituição da vivência escolar, não há dúvida de que em 2017, projeto e discursos como escola sem partido e combate a ideologia de gênero, muito mais fortes e influentes politicamente hoje em dia, afetam e transformam a escola de maneira diferente.

Vários dos relatos analisados à luz dos eixos teóricos trazem a percepção de que tais forças não são capazes de amordaçar nem imobilizar a escola, a prática pedagógica e nem os anseios dos/as jovens, e tanto uma pequena aula semanal de sociologia pode ajudar a desestabilizar a relação de forças no processo educativo.

Além de buscar e esmiuçar os pontos de fuga capazes de colocar as perspectivas dos/as jovens estudantes perante a normatização e a vivência estudantil, foquei-me, principalmente, através da minha inserção em campo e das minhas prerrogativas teóricas e políticas, em enxergar, explorar e esboçar um campo de vivência possível, e potente, para a experiência escolar de jovens para além de uma educação heterossexista, racista, capacitista, enfim, discriminatória.

Considero os relatos trazidos aqui significativos tanto do ponto de vista do impacto de tais relatos quanto do número de estudantes que se sentiram afetados e apontaram caminhos possíveis para uma educação outra que conteste as forças e saberes hegemônicos.

Talvez reflitam e apontem um processo dúbio, em que de um lado percebe-se um processo aberto de potências e transformações mais amplas, calcadas no processo de abalar premissas engessadas em prol de outras que, depois que possibilitadas, tornam-se processos irretornáveis, tal como trazido neste campo a ‘simples’ constituição de um grêmio estudantil por parte dos/as alunes, uma nova consciência política estudantil por parte dos/as alunes, ou, no campo macro, as ocupações nas escolas secundárias em São Paulo e que se espalhou por boa parte do Brasil. O filósofo Peter Paul Pelbart, ao visitar e acompanhar a rotina dos/as estudantes ocupados nas escolas, reflete sobre a importância de tal evento:

Um acontecimento no sentido forte da palavra, como o que foi produzido no bojo desse movimento, divide o tempo em antes e depois. Não dá mais para voltar atrás – algo de irreversível se

deslocou no corpo, no afeto, na imaginação, na compreensão dos estudantes, mas também dos seus pais, dos professores, das suas famílias, na comunidade, na cidade. E o que aconteceu torna-se uma espécie de farol, de incandescência, de marca indelével, de referência incontornável – já não é possível fingir que nada aconteceu, que se pode passar por cima disso, que se pode voltar para a mesma subserviência ou apatia ou passividade de antes. É que foi muito forte o que se viveu, foi muito intenso, foi muito vital, foi mais do que uma experiência, foi uma experimentação coletiva, micropolítica e macropolítica, que abriu um campo de possíveis, e por conseguinte pode ser retomada a qualquer momento, e pode ser prolongada, ampliada, transposta, tal como de fato vai contagiando outros Estados do Brasil, de forma variada. (PELBART, 2016).

Esta correlação com um evento exterior ao campo desta pesquisa, justifica-se, conforme já explanado ao longo do texto, pois os recortes localizados neste colégio para a compreensão das relações de gênero e sexualidades se dão em processo com vários acontecimentos e eventos políticos e culturais na esfera macro.

De outro lado, ressalto o processo mais imediato, e que só aparentemente é mais individualizado, mas que é completamente socializado, pois trata-se dos efeitos que novas relações, novos discursos e práticas causam diretamente sobre os corpos dos/as jovens, sobre a aparição do que não é visível, porque até então muito pouco possível e desejável, tais como corpos que contestem e confrontam a heteronormatividade no espaço escolar.

Neste caso, os ‘abalos’ são mais visíveis e imediatos. Ao iniciar o campo, lembro-me de debater com a professora Antropóloga Miriam Grossi se caberia uma reflexão sobre a maneira de eu assumir minha

identidade gay para as turmas. Minha questão era acerca de várias falas e comportamentos dos/as alunos que essa posição mais marcada desde o começo poderia acabar inibindo. Ao passo que a professora Miriam me deixou bem a vontade e disse-me que este era um problema que eu teria que resolver. Se havia alguma inquietação metodológica sobre, ela esvaiu-se quando confrontada com as discussões sobre a importância da visibilidade, da invisibilidade como jogo de poder e da importância de rompê-la, da necessidade de sujeitos não heterossexuais servirem também como referência, gerando todo um espectro novo de referenciais, habitando no imaginário do/a jovem que é possível outras vivências.

Já vislumbrava a força que a referência e a visibilidade podem ter como desestabilizadores dos arranjos, mas foi ao me deparar com o campo e ao escrever e refletir sobre este trabalho que percebi que o impacto não só veio de uma maneira mais imediata e forte do que imaginei, quanto percebo os efeitos em mim mesmo, seja nas identidades correlacionadas de professor, estudante, seja na minha vida de maneira geral. Já foi discorrido aqui sobre o fato de que ‘sair do armário’ nunca é um processo acabado e individualizado, visto que sair do armário implica o tempo todo reconstituir-se enquanto sujeito, nas relações diversas pessoais, com diferentes situações, sentimentos e emoções, em diferentes esferas espaciais, institucionais. Portanto, ao refletir sobre o processo que imbricou nos relatos de alunos/as sobre sua homossexualidade, rompendo uma ideia de silêncio e de armário justamente em um local difícil como a escola, pelas várias questões já expostas aqui, tive que confrontar também o meu constante processo de o tempo todo perceber limites impostos pelos dispositivos do armário em contraponto com as agências e rompimentos criados e utilizados em minha trajetória.

Por fim, outro ponto que percebo latente em meu campo, e que já tinha sido ressaltado na reflexão teórica, trata-se de como a construção da perspectiva de um ensino e uma escola que combatam as discriminações afeta a escola inteira de maneira positiva, e não só sujeitos identificáveis como alvos específicos de alguma discriminação. Aponto

que em meu campo que percebi uma escola onde o diálogo e a vivência sobre identidades que escapam da heteronorma é possível e realizável e que isto relaciona-se com uma escola melhor como um todo. Uma escola que transversalize os marcadores sociais, que tenha como ética a construção do saber e as relações sociais em contraposição ao medo e as várias formas de violência, emancipa a todos/as envolvidos/as no processo de educação – e a sociedade -, uma vez que um espaço dogmático de medos e imposições de violência de várias maneiras, não só exclui sujeitos, como limita e atrofia o saber e a cidadania.

7. REFERÊNCIAS

ARAGUSUKU, Henrique Araujo; LOPES, Moisés Alessandro de Souza. Políticas Públicas e direitos LGBT no Brasil: dez anos após o Brasil sem homofobia. 2015.

<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/comunicacao-oral-henrique-aragusuku-1.pdf>

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio

Mendes (Org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BORRILLO, Daneiel. *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.

BRITZMAN, Deborah. "Curiosidade, sexualidade e currículo" In Louro Guacira (org.), O corpo educado. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2010.

CARMO, M. Â. O. . Entrevista com Sílvio Gallo. Revista de Cultura e Literatura Verbo 21, 01 ago. 2003.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 21, n. 1, p.241-282, abr. 2013

DURKHEIM, émilie. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petropolis: Melhoramentos, 2014. 120 p.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010). 2011. Tese de Doutorado em Ciências Humanas – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. (Conferência proferida no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC Vila Mariana, São Paulo, em 22 de outubro 2003). Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade 1: a vontade do saber. 19ª edição. Ed. Grall, São Paulo. 2009

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: A utêntica Editora, 2003.

GROSSI, Miriam. Identidade de Gênero e Sexualidade. Antropologia em Primeira Mão, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998 (revisado em 2010)

GROSSI, Miriam. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, v. 75, p.1-37, 28 maio 2004.

HEILBORN, Maria Luiza. De que gênero estamos falando? In: Sexualidade, Gênero e Sociedade, Ano 1, No 2. CEPESC/IMS/UERJ, 1994.

JUNQUEIRA, Rogério. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Edições MEC UNESCO, 2009.

LEVY, Teresa. Crueldade e crueza do binarismo. In: CASCAIS, Antonio Fernando(org). Indisciplinar a teoria. Lisboa:Fenda, 2004.

LOURO, Guacira. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Porto Editora, 2000. 111p.

LOURO, Guacira. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, 9, 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997. 176 p.

LIONÇO Tatiana & DINIZ Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política*, 8(16), 307-324, 2008

MELLO, Luiz; AVELAR, Bruno Rezende de; MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, Vol. 27, Nº 2, 2012, p. 289-312.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. 2009. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/viewArticle/32/445>>. Acesso em 19 abr. 2011.

ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Orgs). Conferências e diálogos: Saberes e práticas antropológicas. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007 p. 19-44.

RUBIN, Gayle. O Tráfico de Mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

RUBIN, Gayle. "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade". *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

SEFNNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na Educação : problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.)** Brasília: Mec/secad/unesco, 2009. p. 125-139.

SILVA, Aline Ferraz da; VIEIRA, Jarbas Santos. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Círculo Sem Fronteira**, Pelotas, v. 2, n. 9, p.185-200, dez. 2009. Quadrimestral.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Rev. Estud. Fem.*, 2001, vol.9, nº. 2, p.460-482.

WENETZ, Ileana; SIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. *in Movimento*, Porto Alegre, V.12, nº1, p. 59-80, janeiro/abril, 2006.