

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

WILLIAM ASSIS DA SILVA

PEDAGOGIAS DAS MASCULINIDADES:
PERSPECTIVAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EMOÇÕES ENTRE
ADOLESCENTES ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Juiz de Fora

2022

WILLIAM ASSIS DA SILVA

**PEDAGOGIAS DAS MASCULINIDADES:
PERSPECTIVAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EMOÇÕES ENTRE
ADOLESCENTES ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Ciências Sociais. Área de Concentração: Diversidade e Fronteiras Conceituais.
Orientador: Prof. Dr. Raphael Bispo dos Santos

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Assis da Silva, William.

Pedagogia das Masculinidades : Perspectivas de gênero, sexualidade e emoções entre adolescentes estudantes do ensino médio. / William Assis da Silva. -- 2022.

219 p.

Orientador: Raphael Bispo dos Santos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022.

1. gênero. 2. masculinidades. 3. educação. 4. adolescência. 5. ideologia de gênero. I. Bispo dos Santos, Raphael, orient. II. Título.

WILLIAM ASSIS DA SILVA

**PEDAGOGIAS DAS MASCULINIDADES: PERSPECTIVAS DE
GÊNERO, SEXUALIDADE E EMOÇÕES ENTRE ADOLESCENTES
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. Área de concentração: Cultura, Poder e Instituições.

Aprovada em 22 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a) Raphael Bispo dos Santos orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Rogéria Campos de Almeida Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Alexandre José Cadilhe
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Claudia Barcellos Rezende
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof(a)Dr(a) Carlos Eduardo Henning
Universidade Federal de Goiás

Juiz de Fora, 10/01/2022.



Documento assinado eletronicamente por Claudia Barcellos Rezende, Usuário Externo, em 28/01/2022, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Carlos Eduardo Henning, Usuário Externo, em 28/01/2022, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Rogeria Campos de Almeida Dutra, Professor(a), em 28/01/2022, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Raphael Bispo dos Santos, Professor(a), em 28/01/2022, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a), em 08/02/2022, às 00:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 0638649 e o código CRC 77492EF4.

Dedico este trabalho a todas e todos os professorxs que, à despeito das intempéries enfrentadas na profissão, resistem e se engajam em práticas e estratégias que visam transformar a escola em um espaço acolhedor e democrático.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida de Assis, e ao meu pai, José Carlos da Silva, que mesmo oriundos de famílias sem qualquer tradição nos estudos e tendo concluído apenas os anos iniciais do ensino fundamental, vislumbraram na minha Educação um caminho distinto e forneceram todo apoio e incentivo possível às minhas escolhas, além de todo o amor do mundo nos momentos mais difíceis da minha trajetória. À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde passei doze anos da minha vida acadêmica. Ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO) e a todas e todos os professores do PPGCSO. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição fundamental para o desenvolvimento das Ciências no Brasil e responsável pelo financiamento da presente pesquisa. A todas as boas políticas públicas na área de Educação. Ao meu orientador, Professor Doutor Raphael Bispo dos Santos, por ser uma importante referência profissional e humana e acolher com empolgação o projeto da pesquisa desde o início, por todo incentivo durante esses anos de pesquisa, pelos debates, aulas, indicações e correções minuciosas, pela serenidade e confiança no meu potencial durante todo o processo, inclusive nos momentos mais aflitivos da pandemia. A todos os pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Família, Emoções, Gênero e Sexualidade (FEGS) pelos debates, trocas e sugestões durante os anos de desenvolvimento da tese. A toda comunidade escolar da instituição onde a pesquisa foi realizada, em especial aos professores e funcionári(a)os que se dispuseram a participar. A todas e todos os meus aluna(o)s e ex aluna(o)s, principalmente aqueles que entrevistei e que confiaram a mim suas histórias. À Professora Doutora Marcella Beraldo de Oliveira por todo o conhecimento compartilhado comigo durante a graduação e o mestrado. À Professora Doutora Rogéria Campos de Almeida Dutra pelos ensinamentos desde a graduação e por ter sido sempre tão solícita, participando da minha banca de mestrado, trazendo sugestões e contribuições enriquecedoras na qualificação do doutorado e por aceitar novamente compor a banca desta pesquisa. Ao professor Doutor Raul Francisco Magalhães, por ter se empenhado para que minha primeira bolsa, ainda na graduação, pudesse ser remunerada. À Professora Doutora Elizabeth de Paula Pissolato pelas sugestões e contribuições durante a qualificação. Ao Professor Doutor Alexandre Cadilhe pelas contribuições relevantes na qualificação e por aceitar participar da minha banca de defesa. À Professora Doutora Cláudia Barcellos Rezende e ao Professor Doutor Carlos Eduardo Hening por prontamente aceitarem o convite para compor a banca desta tese. Aos meus amigos de clube de leitura durante a pandemia Cássio Rodrigues, Tarcísio Lage Louzada e, em especial, Reinaldo Kreppke, responsável por revisar esta tese, agradeço pela amizade de longa data e por

tornarem estes dois anos de pandemia mais leve e menos solitário. Aos colegas de doutorado Daniela Pedrosa, Gustavo Pacelli, Janaína de Araújo e Leonardo Azevedo por todas as trocas quando ainda nos preparávamos para o processo seletivo e o projeto ainda era gestado, pela camaradagem de sempre durante todos esses anos. Em tempos tão difíceis, é um privilégio enorme ter contato com cada um de vocês.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

Bell Hooks

RESUMO

A partir de observações de situações cotidianas em uma escola pública estadual localizada na periferia de Juiz de Fora– MG, de debates com estudantes do ensino médio sobre gênero e sexualidade e entrevistas semiestruturadas com aluna(o)s, professores e funcionária(o)s, esta tese analisa os dispositivos reguladores de gênero, com ênfase nas masculinidades, que atuam na produção de subjetividades adolescentes. Em outras palavras, a tese tem como intuito identificar quais são e como operam as expectativas de gênero e sexualidade relacionadas aos comportamentos de meninas e meninos, observando como tais expectativas contribuem para a naturalização e produção de desigualdades, mas também potencialmente para a sua desconstrução e desnaturalização. Visando tal objetivo geral, quatro objetivos específicos foram elencados: (1) compreender a atual conjuntura política em relação as temáticas de gênero e sexualidade na educação e suas potenciais influencias no cotidiano escolar e na percepção dos agentes escolares; (2) analisar como os discursos sobre gênero e emoções que permeiam o cotidiano escolar contribuem para a produção, reprodução, ou contestação de representações hegemônicas de gênero; (3) identificar como e quais masculinidades são produzidas entre os estudantes como hegemônicas e subalternas; (4) analisar as experiências e trajetórias de alun(a)os que destoam das normas hegemônicas de gênero. Os relatos indicam o quanto os agentes escolares, além de se sentirem despreparados para tratar sobre gênero e sexualidade, por vezes sentem-se temerosos e preferem evitar o assunto. É possível constatar ainda a presença de representações sobre o que é ser moralmente “homem” e “mulher”, ancoradas em discursos emocionais que reforçam as hierarquias entre os gêneros. Embora a presença de múltiplas masculinidades seja ressaltada, constata-se a hegemonia de um modelo de “ser homem” balizado por características como “força”, “agressividade” e “competitividade”, produzidas através do futebol, do jogo social das relações jocosas e de relatos de proezas sexuais e conversas sexistas. Simultaneamente, é possível identificar também, a partir da experiência de meninos que não correspondem aos atributos necessários para a execução de uma masculinidade hegemônica, a existência de masculinidades subalternas. Considerando a existência de uma multiplicidade de formas em que as normas são habitadas, a pesquisa demonstra estratégias desenvolvidas pelos próprios aluna(o)s para uma melhor aceitação e integração no espaço escolar.

Palavras-chave: gênero; masculinidades; educação; adolescência; ideologia de gênero.

ABSTRACT

Through the observation of daily situations in a public school located in the suburb of Juiz de Fora, MG, from debates with students from high school about gender and sexuality and with semi-structured interviews with students professors and the word staff, these thesis analyzes the regulatory devices of gender with emphasis on masculinity that act in the production of the teenager subjectivities. In other words, this thesis aims to identify which are those and how operate the gender and sexuality expectations related to girls and boys behavior's, observing how those expectations contribute to the naturalization and production of inequality, but potentially to its destruction and denaturalization. With this perspective as the main finality, four specific objectives were selected: (1) To understand the actual political conjecture related to the themes about gender and sexuality inside education and its potential influence on the daily basis at school and the perception of the school agents. (2) To analyze how the imaginary about emotions that surrounds the daily basis at school contributes to the production, reproduction or contestation of hegemonic representations of gender. (3) To identify how and which masculinities are produced between the students as hegemonic and suburban. (4) To analyze the experiences and the journey of the students who contrast with the hegemonic rules of gender. The report indicates how much the school agents, besides feeling unprepared to deal with the gender and sexuality issue, for many times they feel afraid and prefer to avoid the subject. It is possible to point the presence of the representations of what morally is considered being a "man" and a "woman" still, anchored on emotional speeches that reinforces the hierarchy between genders. Though the presence of multiple masculinities is highlighted, it is verified a hegemonic model of "being a man" conceived by characteristics as "strength", "aggressiveness", "competitiveness " produced by soccer, the social game of the non-conventional relations and reports of sexual experiences and sexist conversations. Simultaneously, is possible to identify as well the boy's experiences that don't correspond to the necessary attributes to the execution of a hegemonic masculinity, the existence of suburban masculinity. Considering the existence of multiple ways where the rules live, the research demonstrates strategies developed by the students to improve the acceptance and integration in the school environment.

Keywords: gender, masculinity, education, adolescence, anthropology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO 1 - DELIMITAÇÃO DO TEMA	28
1.1 DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE	28
1.2 DISPOSITIVOS REGULADORES DE GÊNERO	33
1.2.1 Masculinidades	39
1.3 JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA	46
1.4 AS INTERFACES ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO.....	52
2 CAPÍTULO 2 - ORIGENS DA IDEOLOGIA DE GÊNERO, PÂNICO MORAL E PERCEPÇÃO DE PROFESSORES	61
2.1 AS ORIGENS DOS DISCURSOS ANTIGÊNERO.....	64
2.2 PÂNICO MORAL E IDEOLOGIA DE GÊNERO NO BRASIL	74
2.3 REPERCUSSÕES DO DISCURSO ANTIGÊNERO NA CIDADE DE JUIZ DE FORA	84
2.4 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, SUPERVISORES E DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	86
3 CAPÍTULO 3 - GÊNERO, EMOÇÕES E MASCULINIDADES ENTRE ADOLESCENTES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	115
3.1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA	115
3.2 ADENTRANDO O COTIDIANO ESCOLAR: DISCURSOS SOBRE EMOÇÕES E EXPECTATIVAS DE GÊNERO	123
3.3 DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA.....	134
3.4 PEDAGOGIAS DAS MASCULINIDADES.....	144
3.4.1 “Eu nunca sou o escolhido”: masculinidades hegemônicas a partir do esporte....	146
3.4.2 O jogo da zoação: jocosidade e homofobia nas socialidades entre alun(a)os	158
4 CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS DESTOANTES E ESTRATÉGIAS DE AGÊNCIA	182
4.1 HABITANDO E/OU SUBVERTENDO NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	182

4.2	O PRIMEIRO B DE PAULA E BETHÂNIA	183
4.3	ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA	188
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUN(A)OS	220
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES	221

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire, 2020a, p. 30-31)

Em 2016, quando assinei o meu primeiro contrato para ser docente de sociologia, lembro do quanto fui tomado por sentimentos contraditórios. Eram poucas aulas em uma pequena escola estadual da periferia de Juiz de Fora. Embora já houvesse experimentado algo próximo ao papel de professor durante dois anos como monitor do Parlamento Jovem¹ e como estagiário no Cursinho Preparatório da Prefeitura (CPC), agora sentia que viveria essa experiência em sua forma plena, com todos os atributos burocráticos institucionais, com maior autonomia no planejamento das aulas e, certamente, sabia que essa seria uma das principais atividades que eu exerceria nos anos seguintes.

A passagem do *status* de estudante/pesquisador para o de professor me deixou contente, sobretudo pelo reconhecimento que tenho da importância significativa que um professor pode assumir na vida das centenas de alunos que cruzam seu caminho. Talvez pareça uma visão romântica. Não que eu acreditasse que o professor é algum tipo de herói que consegue desempenhar esse papel individualmente, mas tal reconhecimento era bem embasado pelas memórias afetivas que guardo de professores desde a educação básica até a universidade. Eles além de instigarem de alguma forma o meu olhar para novas perspectivas de mundo, também fizeram com que eu alimentasse ainda mais o desejo de ser professor.

Porém, todo esse quadro era pintado também por cores não tão alegres. A realidade de um professor de escola pública, a falta de valorização e boa parte de suas dificuldades cotidianas já eram perceptíveis há tempos. Não só por conta de relatos de amigos que já exerciam a

¹ É um projeto da Assembleia Legislativa de Minas em parceria com câmaras municipais e universidades. O projeto tem como objetivos: estimular a formação política de estudantes de ensino médio, de escolas públicas e privadas, dos municípios mineiros; incentivar o exercício da cidadania; fortalecer a democracia participativa; e possibilitar experiências e vivências de participação nas casas legislativas. Os jovens participantes do projeto, a partir de um tema de relevância social, são preparados para estudar, formular, debater, encaminhar sugestões de ações aos poderes legislativos municipais e o estadual, através da Comissão de Participação Popular da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.pucminas.br/ics/cienciassociais/paginas/parlamento-jovem.aspx>. Acesso em: 10 dez. 2020.

atividade docente, mas também por conta da minha própria experiência como estudante de escola pública. Além disso, com apenas uma aula de cinquenta minutos por semana em cada turma e tendo sua obrigatoriedade sob constante ameaça nos últimos anos, a sociologia é uma disciplina que ainda está galgando o seu espaço e valor no ensino público perante os agentes da escola.

Durante cinco anos passei por quatro escolas, sendo nomeado em 2018 para o cargo de professor efetivo de sociologia no estado. Os sentimentos contraditórios não desapareceram, todavia, entre greves e protestos, eles nunca tiveram peso o suficiente para que eu perdesse o gosto pela docência. Trabalhar na escola me possibilitou estar em contato com uma diversidade de pessoas e de opiniões que, de certa forma, o meu ingresso na universidade havia me distanciado. Percebi, portanto, que dar aula era uma forma de tornar acessível aos alunos conhecimentos adquiridos durante todos esses anos na universidade. Para além disso, era também uma maneira de manter contato frequente com experiências e realidades bem distintas da minha e, portanto, com potencial significativo para enriquecer a minha visão de mundo.

O meu início no trabalho docente em 2016 coincidiu com a conclusão da minha pesquisa de mestrado, desenvolvida a partir de uma etnografia no Parque Halfeld de Juiz de Fora, em um espaço de socialidade ocupado preponderantemente por homens velhos para a prática de jogos de carta, principalmente o *buraco*. Sendo um espaço ocupado quase exclusivamente por homens, tratava-se de uma socialidade marcadamente jocosa, em que representações pejorativas associadas à velhice, feminilidade e sexualidade eram constantemente acionadas a partir de piadas, jogos de palavras e performances corporais. Nesse sentido, dominar esse jogo social jocoso era uma importante habilidade para a integração e popularidade neste grupo. Observando o cotidiano escolar, ao mesmo tempo que concluía a dissertação, percebi na socialidade presente na escola elementos semelhantes aos observados no jogo social do Parque Halfeld. Embora em um contexto sob maior controle, o humor também desempenha entre os alun(a)os um papel importante para integração e popularidade. Mesmo os professores e funcionári(a)os mais bem quistos são aqueles que conseguem quebrar com humor a seriedade do ambiente escolar. Isso me pareceu ainda mais evidente entre boa parte dos meninos, que também exercitam com frequência sua socialidade jocosa a partir de representações pejorativas associadas às feminilidades, assim como os jogadores do Parque Halfeld. A partir disso, me pareceu interessante investigar de que forma são produzidas representações sobre masculinidades e feminilidades nas socialidades desenvolvidas no ambiente escolar (SILVA, 2017).

Inicialmente, portanto, a pesquisa tinha como proposta principal um foco nas socialidades desenvolvidas entre estudantes, a partir do desenvolvimento de uma etnografia em uma escola pública, com o intuito de analisar a produção de masculinidades no cotidiano escolar e as experiências de resistência em relação às normas hegemônicas de gênero. Todavia, devido a pandemia de COVID-19, no dia 17 de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em Juiz de Fora, sendo posteriormente implementado o regime remoto de ensino. Por conta de tal intempérie e da impossibilidade de continuar fazendo observações presenciais, desenvolvi também uma série de entrevistas de roteiros semiestruturados com professores, diretores, supervisores e alun(a)os. Dessa forma, a presente pesquisa traz situações observadas entre os anos de 2018 e 2019 no cotidiano da escola pública na qual atuo como docente, além de uma série de relatos de funcionária(o)s de distintas escolas da rede estadual e de aluna(o)s e ex aluna(o)s da escola onde atuo como docente. Nesse sentido, para além das situações observadas antes da pandemia, a pesquisa busca a partir de diferentes metodologias, apresentar as experiências e percepções sobre gênero e sexualidade relatadas pelos diversos sujeitos que vivenciam diariamente o ambiente escolar.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento da pesquisa pode ser dividido em dois momentos: um primeiro momento antes da pandemia, entre os anos de 2018 e 2019, em que fiz anotações diárias no caderno de campo sobre o cotidiano escolar, desenvolvi discussões sobre gênero e sexualidade com os alun(a)os na sala de aula e realizei três entrevistas presenciais com alun(a)os; e um segundo momento, a partir de 2020, em que realizei entrevistas por chamada de vídeo com professores, supervisores, diretores e aluna(o)s com o intuito de compreender as percepções que possuem sobre gênero e sexualidade, os discursos que balizam suas representações sobre o assunto, relacionando tais percepções a seus possíveis impactos na produção de masculinidades e feminilidades no cotidiano escolar. Utilizando-se de observações cotidianas, debates e entrevistas com alun(a)os do ensino médio e professores e funcionári(a)os da rede estadual, a presente pesquisa tem como intuito compreender quais são os dispositivos reguladores de gênero², com ênfase nas masculinidades, que operam no cotidiano escolar e contribuem para a produção das subjetividades de estudantes adolescentes.

Minha dupla e simultânea posição de professor e pesquisador impôs a necessidade de reflexões sobre quais seriam as implicações que isso traria ao desenvolvimento da pesquisa.

² A partir de Foucault (2000) e Butler (2014), dispositivos reguladores de gênero são aqui compreendidos como: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244) que operam na regulação e, conseqüentemente, na produção de “gênero”.

Estaria demasiadamente envolvido com o objeto de pesquisa? Por ser parte da minha própria rotina, eu teria naturalizado muitas das nuances presentes do cotidiano escolar? A posição de professor estaria sempre sobreposta à de pesquisador na relação com alun(a)os, professores e outros membros da escola? Será que isso seria um problema? Creio que pesquisas acadêmicas desenvolvidas por professores que vivem a experiência da educação escolar cotidianamente são extremamente importantes e possuem um grande potencial para trazer contribuições. Todavia, no decorrer do processo de pesquisa tornou-se imprescindível o desenvolvimento de um olhar mais atento para as minúcias do cotidiano escolar, indo além de uma reflexão apenas sobre a minha prática pedagógica particular. Com isso, creio que os discursos que permeiam o ambiente escolar e os fundamentos institucionais que balizam determinadas práticas cotidianas presenciadas no decorrer da pesquisa demandaram uma análise muito mais profunda e crítica do que provavelmente eu teria estando apenas na posição de professor. Além disso, a combinação entre a leitura de uma extensa bibliografia sobre educação, gênero, sexualidade e antropologia, com a observação continuamente crítica sobre o ambiente escolar, resultou não somente no desenvolvimento da pesquisa, mas também em transformações significativas em minha própria prática pedagógica.

A pesquisa traz, portanto, a particularidade desafiadora de ser desenvolvida a partir de um contexto que faz parte do meu cotidiano profissional e que por isso supõe uma familiaridade com o objeto pesquisado. Contudo, como afirma Gilberto Velho, essa familiaridade não garante que os pontos de vistas dos diversos atores presentes e as regras de interação praticadas entre eles sejam conhecidos:

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro”. (VELHO, 1978, p. 127).

Tradicionalmente, a antropologia está associada a construção de elos entre dois universos de significação, possibilitando, a partir de seus instrumentos de interpretação, uma mediação entre aquilo que é compreendido como “exótico” e o que é compreendido como “familiar”. Quando falta a esse “outro” esse “exotismo”, é fundamental tornar estranhas as regras sociais mais aparentemente familiares a fim de conferir a elas maior “visibilidade”. Dessa forma, a busca por distanciar-se em termos científicos constantemente do objeto pesquisado foi

imprescindível no desenvolvimento de todo o processo de pesquisa. Para a elaboração da pesquisa, adquiri o hábito de anotar diariamente no caderno de campo desde acontecimentos cotidianos dos mais ordinários a situações não previstas nos currículos, mas que demandavam frequentemente reações dos diversos agentes presentes na escola. Em busca de amparar as diversas e contraditórias “vozes” que compõem o ambiente escolar, busquei ouvir percepções de diferentes agentes sobre um mesmo evento. E, como sugere Peixoto (2000), tratando-se de um local “familiar”, em certos momentos foi necessário desfazer-se “da semelhança e aceitar o discurso do outro como seu e não como meu discurso.” (PEIXOTO, 2000, p. 37).

No livro *Etnografia da prática escolar*, Marli Eliza D. A. de André destaca que um dos problemas comumente encontrados em pesquisas qualitativas na área da educação refere-se à dificuldade de lidar com a questão da objetividade-participação. Isso acontece porque, na maioria das vezes, o pesquisador analisa um campo que lhe é familiar ou, não raramente, investiga o próprio local onde atua como docente. Isso implica em riscos, principalmente no segundo caso, pois frequentemente pode ocorrer uma confusão entre o sujeito e o objeto de estudo, ou entre as opiniões preexistentes e as revelações evidenciadas pela pesquisa. Nesses casos, a autora sugere que o grande desafio está em conseguir trabalhar o envolvimento e a subjetividade, ao mesmo tempo que um certo distanciamento é mantido. Distanciamento aqui entendido, não como neutralidade, mas como uma busca pelo rigor exigido em um trabalho científico. De acordo com a autora, uma das formas de lidar com tal desafio é exatamente o já mencionado “estranhamento”, compreendido como esforço sistemático de analisar algo familiar. Sendo assim, a autora sugere que é necessário lidar com as percepções já formadas, reconstruí-las sob novas bases, levando em consideração as experiências pessoais, “mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos” (ANDRÉ, 1995, p. 40). O pesquisador deve, portanto, buscar uma diversidade de sujeitos e fontes de informações, como entrevistas, observações, depoimentos, além de diferentes perspectivas de interpretação dos dados. Segundo a autora, esses cuidados, juntamente a um referencial teórico forte, tendem a amenizar os problemas apontados e manter o distanciamento necessário (ANDRÉ, 1995).

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRE, 1995, p. 34)

Sendo assim, “situar-se” é essencial para o desenvolvimento de qualquer pesquisa. “Quem fala?”, “com quem fala?”, “de onde fala?”, “em qual situação?”, são questões imbricadas nos dados recolhidos, nas reflexões finais da pesquisa e devem ser explicitadas ao máximo. É o que mostra Lila Abu-Lughod em seu ensaio *A escrita contra a cultura*, em que analisa como pesquisas de feministas e mestiços/as, ao deslocarem as fronteiras entre si e o outro, trouxeram contribuições epistemológicas significativas para a antropologia. Como consequência das pesquisas analisadas, a autora mostra questionamentos que surgiram sobre a natureza e os efeitos políticos no estabelecimento das diferenças entre o eu e o outro. Isso levou a uma problematização também do valor do próprio conceito de “cultura”, já que ele carregaria inevitavelmente sentidos hierárquicos. A autora sugere, portanto, ser bastante significativo considerar para uma crítica da antropologia, a trajetória daquilo que alguns chamam de crise das teorias feministas e outros chamam de pós feminismo. Segundo Abu Lughod, tais estudos trazem dois lembretes importantes: o entendimento de que o indivíduo é sempre uma construção e não uma entidade encontrada ou natural; e a percepção de que o processo de produção de um por meio da oposição em relação a um outro implica em “uma violência repressora e ignorante em relação a outras formas de diferença.” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 196).

Visando deslocar o conceito de cultura e subverter seu processo subjacente de outramento, a autora recomenda olhar para o próprio quintal e desenvolver etnografias do particular. Contudo, faz questão de esclarecer que não se trata de privilegiar o micro em detrimento do macro, pois existem conexões com forças e dinâmicas externas que manifestam seus efeitos justamente nas comunidades particulares, sendo produzidos nas ações que indivíduos desenvolvem cotidianamente. A defesa da autora, no entanto, é a de que se desenvolva uma escrita que explicita melhor tal conexão. Com esse intuito, Abu-Lughod também recomenda cautela com relação às generalizações típicas dos escritos nas ciências sociais. Duas são as principais razões para tal cautela. A primeira refere-se ao fato de que, sendo um discurso profissional de “objetividade” e especialização, as generalizações

irremediavelmente contribuem para uma linguagem de poder, ou seja, embora sob a aparência de imparcialidade, tais discursos, por natureza, produzem hierarquias. Existe, portanto, uma lacuna entre os discursos profissionais da generalização e a linguagem utilizada na vida cotidiana que promove, conseqüentemente, uma separação entre o antropólogo e o povo estudado, contribuindo para a construção de objetos antropológicos não apenas diferentes, mas inferiores. Nesse sentido, a fim de reverter esse modo de criar o Outro, Abu-Lughod sugere que se aproxime a linguagem do dia a dia à linguagem do texto. A segunda razão para ter cautela está associada aos efeitos de homogeneidade, coerência e atemporalidade que a generalização costuma produzir. Isso porque, ao generalizar as experiências e conversas individuais encontradas em campo, existe a tendência de mascarar as diferenças e homogênisá-las. Ou seja, ao produzir descrições etnográficas generalizantes de crenças e ações dos indivíduos, as contradições, conflitos de interesse, dúvidas, discussões, motivações e circunstâncias mutáveis acabam sendo atenuadas. Esse ocultamento de tempo e conflito, a partir da homogeneização, acaba produzindo uma aparência de que o que resta circunscrito pelas fronteiras é algo essencial e fixo (ABU-LUGHOD, 2018).

Como sugere Abu-Lughod, o desenvolvimento da presente pesquisa implicou em uma atenção minuciosa nas descrições do que dizem e fazem os indivíduos, contemplando suas contradições e inconsistências, percebendo-os como mutáveis e fugindo de generalizações, pois, embora essas situações particulares se manifestem como efeito de forças externas, elas não são necessariamente definidas ou delimitadas por tais forças. Busca-se, portanto, demonstrar o dinamismo da realidade vivida, em que indivíduos disputam, fazem escolhas, expressam ideias contraditórias e se deparam com pressões distintas.

Em seu artigo *O Efeito Etnográfico*, a antropóloga britânica Marilyn Strathern argumenta sobre o quanto é fundamental “ser deslumbrado” no trabalho de campo e lidar com sua flexibilidade e imprevisibilidade. De acordo com a antropóloga, quando o pesquisador entra em contato com as “preocupações dos outros”, não há especulação ou imaginação prévia suficiente que seja capaz de preparar totalmente o pesquisador. Isso porque, segundo ela, o campo é cheio de surpresas e as pessoas não são meramente entrevistadas respondendo a perguntas, “são informantes no sentido mais completo do termo, pois têm controle sobre a informação que oferecem.” (STRATHERN, 2014, p. 351). Dessa forma, o pesquisador necessita, por vezes, coletar dados cuja relevância inicialmente não parece óbvia, mas que podem se tornar importantes ao serem posteriormente inseridos no conhecimento existente sobre a vida e a situação dessas pessoas.

O exercício da pesquisa de campo é, portanto, antecipatório, na medida em que é aberto ao que virá depois. No meio-tempo, o aspirante a etnógrafo reúne material cujo uso não pode ser previsto, fatos e questões coletados com pouco conhecimento de suas conexões. O resultado é um campo de informação ao qual é possível retornar, do ponto de vista intelectual, para fazer novas perguntas sobre desenvolvimentos posteriores cuja trajetória de início não era evidente. Estes podem se dar na compreensão do antropólogo, sendo gerados pelo processo da escrita, ou podem ser mudanças sociais e históricas na vida social que está sendo estudada. Um modo de garantir que ao menos alguns recursos ficarão à mão se apoia num velho axioma, ligado ao preceito do holismo, de que os dados têm de ser coletados “por terem valor em si mesmos”. E uma maneira de o(a) pesquisador(a) de campo se torna parte disso é se comprometer com as relações sociais que as pessoas desejam estabelecer com ele(ela) – pois, se assim desejarem, o(a) pesquisador(a) de campo se torna parte dessas relações. Imaginar que isso pode ou deve ser realizado para coligir dados melhores é pensar de trás para frente. As relações devem ser valorizadas em si mesmas; qualquer informação resultante é um produto residual e muitas vezes inicialmente desconhecido. É isso que imersão quer dizer. (STRATHERN, 1999, p. 353).

Dessa forma, ao contrário do que possivelmente afirmariam aqueles que advogam por ideais absolutos de neutralidade e distanciamento, acredito que a posição de professor permitiu um contato mais intenso com os aspectos cambiáveis dos sujeitos. Embora seja sempre necessário desenvolver um olhar crítico sobre a minha perspectiva enquanto professor, tal posição também possibilitou um contato frequente, íntimo e de longa duração com os sujeitos da pesquisa, o que certamente seria mais difícil para um “pesquisador externo”. Ser professor, indubitavelmente, situava-me em determinada posição em relação aos alun(a)os. Todavia, é exatamente essa relação progressiva que possibilitou o estabelecimento de relações mais estreitas do que as que são comumente estabelecidas entre pesquisadores e alun(a)os e proporcionou uma maior riqueza de dados.

Ademais, são comuns os relatos de colegas pesquisadores que encontraram dificuldades em adentrar o espaço escolar para o desenvolvimento de pesquisas, sejam escolas públicas ou particulares. Patrícia Martins Penna, ao relatar seu processo de imersão para o desenvolvimento da pesquisa que resultou na dissertação *Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades*, argumenta que isso acontece devido à persistência da ideia de que um pesquisador na escola está à procura de problemas e, conseqüentemente, de culpados por tais problemas (PENNA, 2009). Em *Juventude, conflitos e consensos*, Nalayne Mendonça Pinto também destaca tal dificuldade de inserção para o desenvolvimento de pesquisas em escolas e ressalta ainda “a impossibilidade de se fazer uma pesquisa no ambiente escolar sem o tempo necessário para familiarização do pesquisador na escola e sua ‘aceitação’.” (PINTO, 2014, p. 85).

Nesse sentido, a dupla posição de professor e pesquisador, ao mesmo tempo em que traz reflexões relevantes sobre as especificidades e consequências de tal posição, possibilitou o estabelecimento de vínculos mais intensos com os sujeitos que compõe o cotidiano escolar. Ou seja, essa dificuldade de inserção parece ter sido atenuada, no caso da presente pesquisa, devido ao vínculo que estabeleci a priori com a escola. Já que direção e coordenação escolar me conhecem e sabem que, mesmo após a conclusão da pesquisa, estarei na escola com a mesma frequência anterior e enfrentando os problemas cotidianos juntamente a eles, a confiança e abertura para o desenvolvimento da pesquisa parece ter sido um pouco maior. Contudo, cabe ressaltar que tal negociação para o desenvolvimento da pesquisa não se deu sem certo nível de desconfiança inicial. Porém, após apresentar detalhadamente o projeto e argumentar sobre sua relevância, a desconfiança foi contornada, mas foi sugerido pela direção, mesmo assim, omitir o nome da escola.

Um outro problema comumente encontrado entre aqueles que se debruçam em pesquisas na escola refere-se à dificuldade de alterar o tempo da rotina escolar, propondo atividades que interfiram nos planejamentos da escola (PINTO, 2014). Tal dificuldade também foi amenizada pois, estando inserido na escola, havia maior possibilidade de negociação para realizar entrevistas ou conversas informais fora do horário de aula, não só com a direção, mas também diretamente com os próprios alun(a)os. Além disso, gênero e sexualidade são temáticas que sempre estiveram presentes no meu próprio planejamento curricular e, por isso, utilizei as próprias discussões desenvolvidas nas aulas sobre tais temáticas para analisar e discutir as percepções de alun(a)os sobre o assunto.

A fim de proteger aluna(o)s, professores, direção e coordenação envolvidos na pesquisa, foi necessário estabelecer alguns princípios éticos. Optei, portanto, em substituir o nome de todos os participantes das situações descritas e das entrevistas por nomes fictícios escolhidos aleatoriamente. Optei também por ocultar o nome da escola. Além disso, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida na escola, as questões abordadas estão para além dos muros desta. Nas situações e entrevistas com os aluna(o)s, são comuns relatos que envolvem situações em família, na igreja, com amigos de fora da escola e experiências em outras instituições de ensino. Considerando que a escola não está isolada da sociedade e que outras vivências atravessam a construção da percepção de mundo dos aluna(o)s, essas experiências externas são extremamente significativas para a construção de uma análise mais ampla das representações de gênero e sexualidade produzidas na escola e para a compreensão do papel exercido por ela

própria neste processo. Embora a escola seja parte do cenário da presente pesquisa, a pesquisa está para além desta.

Em seu texto *O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia em “casa”*, derivado de uma palestra, a antropóloga Cláudia Fonseca afirma que o “pesquisador anda numa corda bamba, procurando garantir a riqueza de detalhes que mantém fidelidade ao texto etnográfico, ao mesmo tempo que exerce uma vigilância constante aos limites éticos de sua ousadia” (FONSECA, 2010, p. 215). Engajada em discutir os dilemas e implicações da utilização ou não do anonimato em pesquisas derivadas de trabalhos de campo, a autora afirma que não é o ato de dar o nome literal às coisas o responsável por evidenciar a veracidade de um relato, mas sim a descrição pormenorizada da vida social, com o reconhecimento das hierarquias sociais, econômicas e políticas implícitas e explícitas e suas possíveis conexões com cenários nacionais e internacionais (FONSECA, 2010).

Cláudia Fonseca ressalta ainda que “a desigualdade política – entre quem descreve e quem é descrito – é parte integrante do texto”. (FONSECA, 2010, p. 215). Existe, portanto, uma inevitável assimetria política entre quem descreve e quem é descrito. Sendo a antropologia uma criação de determinado contexto e nós antropólogos derivados de tal contexto, possuímos uma ideia muito mais profunda do que os nossos pesquisados sobre as implicações dos livros e artigos que serão desenvolvidos a partir da pesquisa. Nesse sentido, decidindo-se ou não pela utilização do anonimato, a responsabilidade última está com o pesquisador. A antropóloga destaca ainda que, por definição, dilemas são sem solução e que os debates e discussões sobre o assunto são produtivos no sentido de contribuírem para pensarmos em estratégias para o enfrentamento de tal dilema de maneira honesta.

Sendo assim, como sugere Cláudia Fonseca, o presente trabalho busca rejeitar as “atitudes científicas – daqueles pesquisadores preocupados com o caráter pouco rigoroso da antropologia que, se alcançassem seu alvo, transformariam a disciplina em um tipo de física social, repleta de leis, formalismos e provas contundentes.” (FONSECA, 2010, p. 224), ao mesmo tempo, questiona “aqueles que, tendo reconhecido a fragilidade das ‘bases sólidas da ciência’, se entregam ao subjetivismo existencial, ou que, tendo descoberto complicações éticas, renunciam inteiramente ao empreendimento etnográfico” (FONSECA, 2010, p. 224).

Certamente, na etnografia, é a realidade das vidas sendo descritas que dá sentido ao exercício acadêmico. No entanto, vis a vis dessa realidade, a tarefa da antropologia não é tanto documentar quanto evocar a experiência alheia. A boa etnografia, nessa visão, depende, antes de tudo, do “poder da imaginação científica de nos colocar em contato com as vidas de estranhos” (Geertz 1973: 16) – “estranhos”, não simplesmente

no sentido de etnia, classe, sexo ou idade, mas também em termos de experiência. Não somente com mulheres veladas no Islã, mas também com anões, vasectomizados, ou vendedores de picolé que passam na esquina de nossa casa.

O uso de pseudônimos em nossos textos é uma maneira de lembrar a nossos leitores e a nós mesmos que não temos a pretensão de restituir a “realidade bruta” (e nem por isso consideramos a antropologia uma ciência “menor”). O nosso objetivo, sendo aquele mais coerente com o método etnográfico, é fazer/ desfazer a oposição entre eu e o outro, construir/ desconstruir a dicotomia exótico-familiar, e, para alcançar essa meta, a mediação do antropólogo é fundamental. Tal postura significa mais do que simplesmente por em relevo a força intelectual do pesquisador; significa defender uma postura em que “estender os limites da imaginação científica” passa a ser a própria razão de ser da etnografia. (FONSECA, 2010, p. 221).

Posto isso, desenvolvi o presente trabalho levando em conta a perspectiva de que o campo é um lugar “relacional” onde não existe uma posição neutra. O trabalho de descrição etnográfica é compreendido como produto da relação entre interlocutores e pesquisador, o que implica inclusive em não neutralidade e em interferência do observador. Como afirma Miguel Vale de Almeida (1995), descrever é um exercício de alongar um trabalho no espaço, ou seja, estender o espaço e realocar o tempo. Nesse sentido a escrita, ao invés de simplificar a descrição etnográfica, amplifica essa descrição, pois é com a distância pós-campo que mobilizamos e favorecemos tal escrita. Como sugere o autor, busco estabelecer um ponto de equilíbrio que, ao mesmo tempo que pretende dar a devida importância epistemológica à experiência pessoal do antropólogo, confere também relativa objetividade à realidade social estudada. (VALE DE ALMEIDA, 1995).

No texto *Quando cada caso não é um caso*, Cláudia Fonseca argumenta que, na visão antropológica, a insistência no aspecto social dos comportamentos implica sempre em uma busca por sistemas que vão além do caso individual. Para a autora, a etnografia é vista como um encontro tenso entre uma perspectiva sociológica que tende a reificar o social e o individualismo metodológico que tenderia a isolar o sujeito de seu contexto. Utilizando sua própria pesquisa com grupos populares urbanos, a autora busca demonstrar como a partir dos dados empíricos coletados ela vai do particular ao geral. Pela relevância dada ao contato pessoal do antropólogo com o objeto estudado e por trabalhar geralmente com um número pequeno de informantes, a etnografia possibilita de fato o estudo da subjetividade. Contudo, a autora enfatiza que os sentimentos e emoções expressos por tal subjetividade não são os da psicologia individual. A antropóloga lembra que, desde o clássico ensaio de Marcel Mauss sobre a expressão obrigatória dos sentimentos, as emoções são compreendidas como fatos sociais totais (FONSECA, 1999).

A alegria, a dor, o desgosto, o ódio são fenômenos que carregam o peso tanto do social quanto do fisiológico e psicológico. É esta dimensão social que parece frequentemente esquecida quando os pesquisadores reduzem a pesquisa qualitativa a um encontro de *psyches* individuais, e quando o agente social afirma que “cada caso é um caso.” (FONSECA, 1999, p. 62).

Para Cláudia Fonseca, desenvolver uma pesquisa em que entrevistas são realizadas em um lugar isolado e com um informante por vez intensifica o peso dado ao discurso verbal do entrevistado. Isso resulta na impossibilidade de perceber as inevitáveis discrepâncias que podem existir entre discurso e prática. Embora o questionamento nas entrevistas proporcione respostas interessantes, refletem, por vezes, uma dimensão idealizada da sociedade. Nesse sentido, a dimensão observada a partir dos múltiplos atos do cotidiano é extremamente relevante para uma melhor compreensão dos valores do grupo estudado. Dessa forma, para construir a tessitura da vida social onde está inscrito todo valor, emoção ou atitude, é necessário “cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso e confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade.” (FONSECA, 1999, p. 64).

No mesmo texto, a antropóloga defende que, além de ser um importante instrumento para a compreensão intelectual da realidade social, a pesquisa etnográfica pode ser utilizada para enriquecer a intervenção educativa, compreendendo aqui a educação em seu sentido mais amplo, como forma de comunicação, diálogo e orientação. De acordo com a autora, por falar geralmente a mesma língua, o educador nutre a ilusão de que se comunica bem. Contudo, o antropólogo parte do princípio de que o processo comunicativo não é tão simples assim, já que diferenças geracionais, de classe, grupo étnico, sexo, etc. proporcionam distinções significativas entre os dois universos simbólicos que podem dificultar o diálogo (FONSECA, 1999).

Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros. Trata-se de um viés que ora pode nos levar a dar com os burros na água, ora pode abrir o caminho para descobertas inovadoras. (FONSECA, 1999, p. 59).

Dois lembranças são evidenciadas pela autora como forma de fugir da sacralização do indivíduo comumente proporcionada pelo individualismo metodológico e, ao mesmo tempo, escapar de uma abordagem sociológica que tenda a uma reificação de processos coletivos. O primeiro ponto refere-se à consideração de que nossos modelos são sempre criações abstratas, elaboradas para “ajudar-nos – nós, intelectuais e educadores – a fazer sentido daqueles ‘outros’.” (FONSECA, 1999, p. 76). Ao nos debruçarmos sobre a lógica informal da vida

cotidiana, adentramos uma zona mal definida em que mapeamos formas de ver e pensar o mundo que não são estáticas ou homogêneas. Sendo assim, para a autora o modelo elaborado pelo pesquisador será sempre uma simplificação grosseira da realidade (FONSECA, 1999).

A própria “diferença” entre nós e nossos nativos é um artifício da análise. Não adianta criticar a ilusão narcisista de uma fusão de egos entre pesquisador e pesquisado para cair no erro oposto, isto é, na reificação da diferença. Existe uma multiplicidade de maneiras para conceber agrupamentos na nossa sociedade — maneiras que ditam novos arranjos, novas definições sobre os limites de cada “grupo”. A alteridade é analiticamente construída para responder a certas perguntas; dependendo do problema, pode ser irrelevante ou até enganadora. (FONSECA, 1999, p. 76).

A segunda ressalva destacada pela autora refere-se à impossibilidade de prever se o modelo que construímos antecipadamente de fato é a chave para a compreensão, ou mesmo se é relevante em casos específicos. Por isso, tal modelo deve ser tratado como hipótese a ser testada juntamente com outras hipóteses, pois isso “serve para oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas.” (FONSECA, 1999, p.76). Sendo assim, é necessário assumir uma perspectiva aberta onde o pesquisador não apenas se mune de vários modelos explicativos, mas busca ele próprio criar novas hipóteses (FONSECA, 1999).

Por fim, Cláudia Fonseca defende que a etnografia é um instrumento interessante para que o educador possa pensar sua interação com o material empírico do seu cotidiano. Contudo, ressalta que dificilmente o educador poderá seguir ao pé da letra o modelo de etnografias clássicas. Isso se deve ao fato de que provavelmente ele não poderá passar horas fazendo observação participante, restringindo seu contato com os pesquisados ao ambiente da sala de aula e, certamente, não passará “incógnito entre os pesquisados”. Todavia, pode tomar emprestado muitos dos elementos apontados aqui como fundamentais para a etnografia, como “o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus ‘clientes’ lá e interagir de forma criativa com eles.” (FONSECA, 1999, p. 76).

Tomando como inspiração a etnografia e os elementos caros a ela apontados aqui, as observações da presente pesquisa tiveram início no ano letivo de 2018 e duraram até o final de 2019. Para suprir a questão do tempo apontada por Cláudia Fonseca, durante o período de trabalho de campo, busquei frequentar a escola não somente nos meus horários de aula, mas também em outros horários, observando as interações entre alun(a)os nos intervalos, nos eventos culturais e esportivos e na ocupação do pátio em vários momentos da rotina escolar.

A interrupção das aulas presenciais em março de 2020 acabou por prejudicar o andamento da pesquisa e o planejamento de observações que ainda se estenderiam durante esse ano. Diante deste imprevisível imbróglio e com a sensação de que ainda havia trabalho de campo por fazer, foi necessário mobilizar novas estratégias para fornecer à presente pesquisa o devido adensamento. Dessa forma, durante o período de ensino remoto, fiz uma série de entrevistas por chamada de vídeo com alun(a)os e outros funcionári(a)os da escola. Sendo assim, o foco inicial do trabalho que estava direcionado às interações entre os estudantes e as masculinidades produzidas a partir dela, foi deslocado para um foco nas percepções de alun(a)os e professores sobre gênero e sexualidade expressas a partir dos discursos coletados nas entrevistas realizadas. Nesse sentido, embora relatos de situações observadas na escola surjam também em outros capítulos, é principalmente no capítulo 3 e no capítulo 4 que as socialidades entre os alun(a)os serão analisadas e combinadas com os discursos coletados nas entrevistas.

Ainda segundo Cláudia Fonseca, o educador/pesquisador não consegue passar “incógnito” entre seus pesquisados. Certamente não há mesmo como driblar tal fato pesquisando na escola onde também atuo como professor. Contudo, levando em conta toda a discussão sobre objetividade e neutralidade apresentada até aqui, acredito que, ao sempre considerar minha posição e explicitá-la ao máximo no texto, exercendo o necessário estranhamento valorizado pela perspectiva antropológica, é possível fugir das potenciais distorções que derivariam de um trabalho em que o pesquisador encontra-se antecipadamente integrado ao campo de estudo. Considero, portanto, que minha simultânea posição de professor e pesquisador não é meramente um detalhe da pesquisa, mas um dado particularmente significativo para todo o trabalho.

Para além da hierarquia já existente entre pesquisador e pesquisado, no caso das interações com os alun(a)os, há também uma hierarquia estabelecida entre professor e alun(a)o, que deve ser considerada em todo trabalho. Tal posição particular pode trazer dificuldades pois, por vezes, haveria uma associação do professor à direção e a outras posições de autoridade da escola. Entretanto, foi a mesma posição de professor que possibilitou um contato mais profundo com o cotidiano escolar e o estabelecimento de laços tão intensos a ponto de permitir que alguns estudantes confidenciassem relatos extremamente íntimos.

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo compreender, a partir das observações de situações cotidianas, debates com alun(a)os sobre gênero e sexualidade e de entrevistas com alun(a)os, professores e funcionári(a)os de escolas públicas estaduais, quais são os dispositivos

reguladores de gênero, com ênfase nas masculinidades, que operam na produção de subjetividades adolescentes no contexto da educação escolar. Em outras palavras, importa saber quais são e como operam as expectativas de gênero e sexualidade relacionadas aos comportamentos de meninos e meninas estudantes do ensino médio, analisando como tais expectativas podem contribuir para a produção e naturalização de desigualdades, mas também potencialmente para a sua desconstrução e desnaturalização.

Visando tal objetivo geral da pesquisa, outros quatro objetivos específicos foram elencados: (1) compreender a atual conjuntura política em relação às temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar e suas potenciais influências na opinião pública, nas práticas escolares cotidianas e nas percepções de professores sobre o assunto; (2) analisar como as representações presentes nos discursos sobre gênero e emoções que permeiam o cotidiano escolar contribuem para a produção e reprodução de masculinidades e feminilidades, ao mesmo tempo que podem ser contestadas e vivenciadas de múltiplas formas; (3) identificar a partir da socialidade entre estudantes e dos relatos coletados em entrevistas, como e quais masculinidades são produzidas entre os estudantes como hegemônicas e subalternas; (4) por último, analisar as experiências de alun(a)os que destoam das normas hegemônicas de gênero, compreendendo a agência não somente como subversão e resistência, mas também a partir do entendimento de que, mesmo quando reiteradas, tais normas podem ser habitadas de diversos modos.

O primeiro capítulo é dedicado a uma delimitação do tema, em que busco apresentar as principais categorias analíticas que embasam a presente pesquisa e que são retomadas no decorrer do texto. Com esse intuito, discuto inicialmente aspectos característicos da instituição escolar, para em seguida apresentar a ideia de dispositivos reguladores de gênero, presente na obra da filósofa Judith Butler, e extremamente relevante para a presente pesquisa. Também neste capítulo, discuto as noções de masculinidades e de adolescência que balizam o trabalho e, por fim, trago uma reflexão sobre as interfaces entre a antropologia e educação, apontando seus problemas e potenciais contribuições.

No segundo capítulo, dedico-me primeiramente a apresentar o atual cenário contemporâneo, marcado por uma vigilância intensa em torno das questões de gênero e sexualidade na escola a partir da difusão internacional de um movimento anti-ideologia de gênero, que tem causado o que Gayle Rubin (2017) nomeia de “pânico moral”, impactado na implementação de políticas públicas e provocado um silenciamento em torno das questões de gênero e sexualidade na escola. Na última parte do capítulo, a partir dos relatos coletados nas

entrevistas com professores, diretores e supervisores, busco analisar as percepções que possuem sobre gênero e sexualidade na escola e as possíveis consequências de tal cenário contemporâneo na prática pedagógica de tais agentes.

O terceiro capítulo tem como foco principal o cotidiano da escola onde atuo como docente, aliando a descrição de situações vivenciadas em campo com os relatos de aluna(o)s coletados nas entrevistas. Dessa forma, a primeira parte do capítulo é dedicada a descrição da escola, suas regras formais e seu cotidiano. Em seguida, a partir de situações em que a previsibilidade da rotina escolar foi rompida por alguma confusão, busco apresentar as expectativas de gênero e sexualidade exacerbadas pelos agentes em tais situações e os dispositivos reguladores de gênero acionados e direcionados aos sujeitos que de alguma forma romperam com expectativas normativas. No terceiro tópico do capítulo, a partir de debates promovidos em sala de aula sobre gênero e sexualidade, busco trazer as diversas e controversas percepções dos estudantes do ensino médio sobre a temática. Por fim, me dedico especificamente à análise da produção de masculinidades hegemônicas e subalternas no ambiente escolar, a partir de um evento esportivo, das socialidades entre os aluna(o)s e das entrevistas realizadas. Busco aqui investigar quais comportamentos são mais valorizados para a constituição do que os aluna(o)s consideram como “homem de verdade” e quais comportamentos são rechaçados e marginalizados, considerando não apenas como um modelo de masculinidade hegemônica “se impõe” na socialidade entre os estudantes, mas também as múltiplas formas em que as masculinidades são incorporadas, vivenciadas e, por vezes, subvertidas.

No quarto e último capítulo, trago experiências vivenciadas na escola e outros espaços por estudantes que destoam dos padrões normativos de gênero e sexualidade. No início do capítulo, busco demonstrar a partir das experiências vivências na escola por duas alunas, como a produção de masculinidades não se restringe aos corpos considerados biologicamente masculinos e, por isso, deve ser pensada como prática produzida por corpos de homens e mulheres. No último tópico, a partir dos relatos coletados em entrevistas com quatro alunos LGBTQIA+³, busco explicitar a multiplicidade de formas em que as normas são vivenciadas

³ Utilizei a sigla LGBTQIA+, que, embora não seja a mais recente, tem tido uma maior circulação, compreendendo na sua formação: “L – Lésbica: mulher que é atraída afetiva e/ou sexualmente exclusivamente por mulheres; G – Gay: homem que é que atraído afetiva e/ou sexualmente exclusivamente por homens; B – Bissexual (ou Bi): pessoa que é atraída afetiva e/ou sexualmente por outras pessoas de qualquer gênero; T – Transgênero: diferentemente das letras anteriores, o T não se refere a uma orientação sexual, mas a identidades de gênero. Também chamadas de “pessoas trans”, elas podem ser transgênero (homem ou mulher), travesti (identidade feminina) ou pessoa não-binária, que se compreende além da divisão “homem e mulher”; Q – Queer: termo abrangente que se refere a pessoas que não são exclusivamente heterossexuais e cisgêneros. O termo Queer

por esses alunos, as estratégias que assumem para tornar o ambiente escolar menos hostil e as formas de subversão e resistência aos dispositivos reguladores de gênero que muitas vezes representam.

1 CAPÍTULO 1 - DELIMITAÇÃO DO TEMA

1.1 DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE

Em seis anos como professor de Sociologia, passei por três escolas da rede pública estadual localizadas em diferentes bairros periféricos da cidade de Juiz de Fora. Refletindo inicialmente sobre as similaridades mais perceptíveis entre as três escolas em que trabalhei e outras que conheço, chama à atenção, em especial, a repetição de alguns aspectos arquitetônicos, como a separação dos andares dos prédios dividindo as séries de ensino, o espaço do pátio, a presença de corredores entre as salas, a disposição das carteiras em fileiras. Seja em escolas públicas ou em particulares, tal organização dos espaços é comumente encontrada. Contudo, mais insuspeitos para um primeiro olhar são os motivos que deram origem à tal organização. Como mostra Foucault, em seu clássico livro “Vigiar e punir”, essa estrutura física e arquitetônica é herança do século XVIII e foi criada com a intenção de facilitar a disciplina nestas instituições, controlando o tempo e os corpos nesses espaços (FOUCAULT, 1999). Esse é só um exemplo inicial do quanto a educação escolar, para além daquilo que poderíamos encontrar explicitamente descrito nos currículos formais de ensino, possui uma série de dispositivos menos perceptíveis, mas que também contribuem significativamente para a produção das subjetividades daqueles que participam de seu cotidiano.

Para além da estrutura física e arquitetônica, Foucault demonstra que a própria instituição escolar, como a entendemos hoje – com currículo, método pedagógico, exames, entre outros dispositivos disciplinares –, só se torna uma preocupação do Estado a partir da idade moderna. Na obra supracitada, o autor descreve o processo de transição das sociedades de soberania, em que o poder assumia uma forma visível e dependente de tal visibilidade, para

também é utilizado para descrever identidades e expressões de gênero que vão além dos binarismos “homem e mulher”, “homossexual e heterossexual”; I – Intersexual: pessoa que nasce com anatomia reprodutiva ou sexual, ou ainda com um padrão de cromossomos, que não pode ser classificado (a) como sendo de macho ou fêmea; A – Assexual: pessoa que não é atraída sexualmente por ninguém. Pode haver atração romântica/afetiva ou não; + – O símbolo de “ mais ” no final da sigla aparece sempre para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.” Disponível em: <https://queer.ig.com.br/>. Acesso em: 1 dez. 2021.

as sociedades disciplinares que emergiram no Século XVIII e XIX, marcadas por relações de poder que independem de tal visibilidade. Isso porque predomina nas sociedades disciplinares o confinamento do indivíduo nas variadas instituições (família, fábrica, hospital, prisão, escola) que possuem os dispositivos necessários para que o poder⁴ possa ser imposto como costume, a partir da distribuição dos indivíduos no espaço, das organizações hierárquicas e do controle do tempo. Foucault mostra que os rituais visíveis de soberania perdem força e dão lugar a um poder que assume a forma habitual da norma a partir da repetição cotidiana (FOUCAULT, 1999).

Segundo Foucault, com a crise dos paradigmas que ancoravam o poder soberano nos séculos XVI e XVII e, por consequência, com o fim das monarquias absolutistas, um conjunto de dispositivos tecnológicos bem distintos dos anteriores ganharam forma e se tornaram uma marca das sociedades modernas capitalistas. O poder soberano aos poucos dá lugar ao poder disciplinar que, no interior dos muros das instituições, age sobre os corpos individualmente, disciplinando-os a partir de uma série de dispositivos que visam a produção de corpos dóceis. O poder disciplinar é exercido em uma multiplicidade de indivíduos (batalhão de exército, trabalhadores de uma fábrica, estudantes de uma escola), em um espaço delimitado e meticulosamente organizado, com a fixação de indivíduos em determinadas posições e seu treinamento para determinadas funções, objetivando extrair do corpo dos indivíduos o máximo possível de utilidade. Esse dispositivo disciplinar é pensado previamente segundo uma certa normatividade, de modo que os gestos e atos possam ser previstos. Por conseguinte, Foucault mostra que os dispositivos que contribuem para a produção de uma subjetividade normal estão relacionados com mecanismos de exclusão, visto que para reforçar a norma, é necessário ressaltar o que é anormal (FOUCAULT, 1999).

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das

⁴ É importante ressaltar que Foucault elabora o conceito de poder de uma forma distinta das teorias clássicas. Para Foucault, poder não é um bem alienável ou um lugar que se possa ocupar, mas algo que se exerce, se pratica e se disputa. Além disso, o poder não é necessariamente negativo e deve ser entendido a partir das relações, não estando em alguém ou em uma instituição. Nesse sentido, todas as relações sociais são atravessadas por relações de poder. Embora, no ponto de partida, essas relações sejam assimétricas, na concepção de Foucault, os elementos que causam esse desequilíbrio podem ser modificados e invertidos. Para o autor, o poder é produtivo, pois contribui para a construção das múltiplas possibilidades e condições de sermos sujeitos. A partir de uma série de mudanças no século XIX, o poder disciplinar se expandiu, assumindo uma preocupação em relação ao governo das populações, denominada por Foucault de “biopoder”.

diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. Nesse saber, os teóricos do século XVIII viam o fundamento geral de toda a prática militar, desde o controle e o exercício dos corpos individuais, até à utilização das forças específicas às multiplicidades mais complexas (FOUCAULT, 1999, p. 192).

Gilles Deleuze, em seu ensaio publicado em 1990, afirma que Foucault sabia da brevidade do modelo disciplinar de sociedade. De acordo com Deleuze, as sociedades disciplinares, assim como ocorreu com as sociedades de soberania, também conheceriam sua crise a partir de novas forças surgidas no século XX e que seriam precipitadas após a Segunda Guerra Mundial. Com a crise generalizada dos meios de confinamento, como família, fábrica e escola, Deleuze afirma que os ministros competentes constantemente anunciam reformas nessas instituições. Contudo, segundo o autor, essas reformas visam apenas ocupar as pessoas até que inevitavelmente as novas forças que se anunciam possam ser instaladas, substituindo as sociedades disciplinares por sociedades de controle, em que os antigos dispositivos disciplinares em sistemas fechados dão lugar ou se somam às formas ultrarrápidas de controle ao ar livre (DELEUZE, 2008).

Segundo Deleuze, os diferentes meios de confinamentos das sociedades disciplinares, pelos quais os indivíduos passavam, eram variáveis, independentes e funcionavam como moldes produtores de subjetividades, enquanto os modos de controle da contemporaneidade seriam variações inseparáveis, funcionando como “uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro.” (DELEUZE, 2008, p. 221). O controle consegue assim superar alguns dos limites impostos pelos dispositivos disciplinares. No caso da escola, por exemplo, o poder ultrapassa o espaço fechado dos seus muros e assume novas formas de controle sobre a família e a forma como os alunos vivem, proporcionando então redes flexíveis de poder.

Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários; mas numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos. Se os jogos de televisão mais idiotas têm tanto sucesso é porque exprimem adequadamente a situação de empresa. A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a

própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 2008, p. 221).

A imposição de novas tecnologias de controle no sistema de ensino emerge como resposta às transformações nas relações de produção e no entendimento do que é trabalho. Visam, assim, a produção não mais dos sujeitos dóceis das sociedades disciplinares, mas sujeitos flexíveis, adaptáveis e autônomos, formando trabalhadores adequados ao sistema vigente. Enquanto nas sociedades disciplinares, o indivíduo não cessava de recomeçar, nas sociedades de controle “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (DELEUZE, 2008, p. 221-222). Refletindo especificamente sobre a escola, tais transformações podem ser exemplificadas a partir da substituição de formação básica por uma formação continuada, ou a partir das avaliações continuadas, ou ainda pelas reformas curriculares:

[...] no *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade (DELEUZE, 2008, p. 225).

Os avanços tecnológicos possibilitaram que a vigília proporcionada pelos muros das instituições de sequestro não fosse mais tão necessária. Com o auxílio da tecnologia, o controle pode ser exercido em toda parte. Podemos através do compartilhamento na internet, por exemplo, saber a localização e a ocupação de alguém a qualquer instante.

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo. É uma mutação já bem conhecida que pode ser resumida assim: o capitalismo do século XIX é de concentração, para a produção, e de propriedade. Por conseguinte, erige a fábrica como meio de confinamento, o capitalista sendo o proprietário dos meios de produção, mas também eventualmente proprietário de outros espaços concebidos por analogia (a casa familiar do operário, a escola). Quanto ao mercado, é conquistado ora por especialização, ora por colonização, ora por redução dos custos de produção. Mas atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada com frequência à periferia do Terceiro Mundo, mesmo sob as formas complexas do têxtil, da metalurgia ou do petróleo. É um capitalismo de sobre-produção. Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um

capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa (DELEUZE, 2008, p. 223-224).

De acordo com Deleuze, as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem e possuem dois polos: a assinatura que designa o indivíduo, e o número de matrícula que indica a posição do indivíduo na massa. Trata-se, portanto, de um poder simultaneamente massificante e individuante, ou seja, “constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo” (DELEUZE, 2008, p. 222). Já nas sociedades de controle, assinatura e número não são mais essenciais, mas sim uma senha, uma linguagem numérica feita de cifras que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Nas sociedades de controle, o par massa-indivíduo dá lugar a indivíduos que se tornaram “dividuais” e massas como amostras, dados, mercados e bancos⁵ (DELEUZE, 2008). O poder nas sociedades de controle é contínuo, e a comunicação é instantânea, tornando-se assim extremamente mais eficiente, sofisticado e pulverizado. Consequentemente, por nos dar a impressão de que somos livres, torna-se também mais difícil de resistir.

Certamente, embora as instituições de enclausuramento ainda façam parte da contemporaneidade, elas perderam força com a intensificação de formas de controle a partir de uma série de avanços tecnológicos. A pandemia de Covid-19, iniciada no ano de 2020 e ainda em curso, além de repercussões de ordem biomédica e epidemiológica, tem trazido consequências sociais, políticas e econômicas sem precedentes, que parecem ter acelerado ainda mais o processo apontado por Deleuze. No dia 17 de março de 2020, em decorrência da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas em toda rede de ensino estadual e seguem suspensas desde então. Por necessidade, a escola foi forçosamente transferida dos limites de seus muros para as telas de aparelhos eletrônicos como computadores, celulares e tablets, através do ensino remoto. Aqueles professores, gestores e alun(a)os, que não estavam familiarizados com os recursos proporcionados por tais aparelhos, viram-se obrigados a aprender a editar vídeos, fazer conferências ao vivo, desenvolver arquivos de texto e imagens, entre outras atividades. Embora as consequências de tais mudanças drásticas ainda não possam ser medidas, em conversa com professores de outras escolas e a partir do que observo na escola

⁵ “É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão –, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda” (DELEUZE, 2008, p. 222).

em que trabalho, é possível perceber uma evasão escolar invisível que escancara a desigualdade entre os estudantes. Proliferam relatos sobre alun(a)os que não possuem acesso à internet, que dividem um único celular com os irmãos ou que começaram a trabalhar no horário antes destinado às aulas presenciais, entre outras limitações. Como afirma Deleuze:

O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas (DELEUZE, 2008, p. 224).

A instituição escolar nasceu disciplinar, normatizadora e ancorada em um projeto de sujeito moderno masculino, heterossexual, europeizado e produtivo. Consequentemente, relegou aqueles que transbordam os limites do previsto a uma marginalidade e a “humanidade menor”. Visando compreender, nos capítulos posteriores, os discursos e práticas de gênero que operam na constituição das subjetividades de adolescentes que vivem o cotidiano na instituição escolar, o presente capítulo apresenta uma breve discussão sobre algumas categorias analíticas fundamentais para tal reflexão (SILVA, 2017). Nesse sentido, reflito inicialmente sobre os dispositivos reguladores de gênero e sexualidade, com ênfase na produção de masculinidades, para, em seguida, analisar as especificidades atribuídas à fase da vida que denominamos “adolescência”. Por fim, trago uma breve reflexão sobre as interfaces entre os estudos de Antropologia e a Educação e suas potenciais contribuições.

1.2 DISPOSITIVOS REGULADORES DE GÊNERO

De acordo com Scott (1990), o termo “gênero” tem sua origem a partir das tentativas das feministas de reivindicar certa base para sua definição, pois encontravam-se insatisfeitas com as teorias existentes que buscavam explicar as desigualdades entre mulheres e homens. A partir disso, “gênero” passou a ser entendido como um modo de indicar como as ideias sobre os papéis adequados às mulheres e aos homens são construídos social e historicamente. O termo “gênero” evidencia todo um sistema de relações que, embora possa incluir sexo, não é determinado diretamente por ele, nem determina diretamente sua sexualidade (SCOTT, 1990). Gênero, portanto, é compreendido como um conceito dinâmico, inconstante, contextual e que não resulta em um ser substantivo. Isto é ainda mais evidente na teoria da filósofa americana Judith Butler, pois a autora assume a perspectiva de que não existe identidade de gênero por trás das expressões de gênero, já que tal identidade é constituída *performativamente*, não sendo

apenas imposta por condicionamentos biológicos e culturais. Trata-se, portanto, de algo em processo constante no âmbito da subjetivação (BUTLER, 2003).

Cabe salientar também, como sugere Louro (1997), que o gênero não é apenas social, pois existe nele também uma dimensão biológica. Para além de diferenças físicas visíveis, a imbricação do social e do biológico está muito mais “enraizada culturalmente e, portanto, são muito maiores as possibilidades de se operar a naturalização do social e a socialização do biológico” (LOURO, 1997, p. 40).

Essa imbricação entre o corporal e o social não só se manifesta de modo diferenciado em sociedades diferentes, mas também pode ser acompanhada (em transformação) no processo histórico, o que permite evidenciar mais claramente as relações entre biologia e história. [...] E, efetivamente, devemos admitir que a escolha do objeto sexual, as convenções sociais de sedução, até mesmo a “técnica de copulação”, como ele lembra, são sempre referidas socialmente. Também é preciso entender a homossexualidade ou a heterossexualidade dominante como social e historicamente determinadas. Uma sociedade, em dado momento histórico, decide (e essa decisão dá-se usualmente através de disputas e conflitos e não de modo consensual) o que ou quem é adequado sexualmente: quais os sujeitos possíveis de eleição sexual, qual o momento na vida de seus membros em que essa aproximação deve acontecer, etc. (LOURO, 1997, p. 39).

Ou seja, é necessário levar em conta que temos integrado ao gênero a articulação das dimensões sociais com a biológica. Pois, “se os corpos assumem a organização social, a política, as normas religiosas e culturais, também é através de manifestações físicas e corporais que se expressam as estruturas sociais” (LOURO, 1997, p. 41). Sendo assim, há no processo de educação de meninas e meninos, não apenas a suposição de construção social, mas também corporal dos sujeitos. Além da aprendizagem/transmissão de habilidades, conhecimentos, normas e princípios, existe também a internalização de gestos, posturas e comportamentos compreendidos como disposições adequadas a cada gênero (SILVA, 2017).

Segundo Foucault (2017), discursos são práticas que de modo sistemático contribuem para a formação dos objetos dos quais falam, ou seja, práticas discursivas e relações de poder envolvem a constituição da normatividade dos corpos e da sexualidade. Contestando a hipótese repressiva de autores como Freud – que argumentava que a sexualidade teria sofrido um silenciamento e uma maior repressão decorrente da dinâmica capitalista a partir do século XVIII – Foucault afirma que, pelo contrário, os discursos sobre sexualidade, através de mecanismos de evidenciação discursiva, não pararam de proliferar, tendo como veículos dispositivos como os confessionais cristãos, as práticas pedagógicas e as construções teóricas psicanalíticas. Para Foucault, o caráter pervertido da sexualidade é produto do olhar daqueles que exigem a

confissão de segredos íntimos, como padres, psiquiatras, psicanalistas e pedagogos. De acordo com ele, “o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contrafeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente” (FOUCAULT, 2017, p. 20).

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. (FOUCAULT, 2017, p. 26).

O atual contexto político brasileiro é marcado por uma disputa veemente em torno dos valores difundidos na escola, principalmente no que concerne a gênero e sexualidade. Ironicamente, ou como Foucault poderia prever ao contestar a hipótese repressiva, o que encontrei até o momento em campo indica que as socialidades presentes na escola explicitam a presença de uma diversidade de discursos sobre as sexualidades.

Como Abu-Lughod e Lutz sugerem, os discursos devem ser compreendidos não apenas em relação com a vida social, mas também com o poder, reconhecendo seu caráter local, contraditório e fragmentado ao considerar “textos, falas e todos os tipos de práticas sociais como produtores da experiência e constitutivos das realidades nas quais vivemos e das verdades com as quais trabalhamos” (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 11).

O foco no discurso permite não apenas observar o modo como a emoção, tal como o discurso do qual participa, é informada por temas e valores culturais, mas também o modo como atua em uma área controversa da atividade social, como afeta um campo social e como pode servir como idioma para a comunicação, não necessariamente sobre sentimentos mas sobre assuntos tão diversos como conflito social (White, neste volume), papéis de gênero (Lutz, neste volume) ou a natureza da pessoa ideal ou desviante (Fajans, 1985). (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 13).

Partindo da perspectiva proposta pela filósofa americana Judith Butler em sua obra *Corpos Que importam*, no processo de generificação, a corporificação de normas é entendida como uma prática que, embora seja obrigatória e forçada, não é totalmente determinante. Compreendendo gênero como uma atribuição, a autora mostra que se trata de uma atribuição que nunca consegue ser plenamente mantida e realizada de acordo com a expectativa. Ou seja, as pessoas nunca conseguem habitar completamente o ideal a que são imputadas a se assemelhar. “Além disso, essa incorporação é um processo reiterado. E a repetição poderia ser

construída precisamente como aquilo que *põe em causa* o conceito de um domínio voluntarista designado pelo sujeito na linguagem” (BUTLER, 2019b, p. 378-379).

Para que uma pessoa possa ser concebida como “alguém”, segundo Butler, existe a necessidade de “citação” das normas de gênero. Tais normas operam a partir da exigência da incorporação de determinados ideais de masculinidade e feminilidade, ideais estes frequentemente vinculados a uma matriz heterossexual. Dessa forma, o anúncio de que “É uma menina!”, muitas vezes dito ainda no período de gestação, é uma expressão performativa inicial que já antecipa a possibilidade da sanção – “Eu os declaro marido e mulher”. A partir de então, tendo iniciado o processo em que se deve assumir certa feminilidade, “o termo, ou melhor, o poder simbólico do termo, governa a formação de uma feminilidade interpretada corporalmente e que nunca é completamente semelhante à norma” (BUTLER, 2019b, p. 380). Ou seja, para que essa “menina” possa se qualificar e permanecer como um sujeito viável, existe sempre a necessidade de que ela constantemente “cite” a norma (BUTLER, 2019b).

Portanto, a feminilidade não é o produto de uma escolha, mas a citação forçada de uma norma, uma citação cuja historicidade complexa é indissociável das relações de disciplina, regulamento, punição. Na verdade, não há “alguém” que possa escolher uma norma de gênero. Pelo contrário, essa citação da norma de gênero é necessária justamente para uma pessoa se qualificar como “alguém”, para se tornar viável como “alguém”, uma vez que a formação do sujeito é dependente da operação prévia da legitimação das normas do gênero (BUTLER, 2019b, p. 380).

A performatividade nunca é um “ato” singular, pois expressa a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, que, ao se tornar um ato presente, acaba ocultando as convenções das quais tal repetição do ato faz parte. Dessa maneira, qualquer agência denotada pela performatividade do sexo implica inevitavelmente na negação da noção de um sujeito voluntarista que possa existir de maneira independente das normas reguladoras. Contudo, ao produzir ideais inatingíveis, as normas de gênero acabam operando a partir da produção regulada de versões hiperbólicas de “homem” e “mulher”. E, embora sejam performances impostas e obrigatórias, é justamente por conta de sua própria ineficácia que as normas acabam sendo perturbadas. Como demonstra Butler, a partir de Foucault, o paradoxo de subjetivação como assujeitamento consiste no fato de que, mesmo o sujeito que resiste às normas reguladoras, é habilitado ou mesmo produzido por tais normas. Essa restrição constitutiva, embora não exclua a possibilidade de agência, coloca-a como imanente ao poder, como uma prática reiterativa ou rearticuladora e não como algo em oposição externa ao poder (BUTLER, 2019b).

A partir de Foucault, a presente pesquisa compreende dispositivos como:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose. (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Referenciando Foucault no artigo intitulado *Regulações de gênero*, Butler retoma duas advertências sobre sujeição e regulação, derivadas de pesquisas do autor:

(1) o poder regulador não age apenas sobre um sujeito preexistente, mas também delimita e forma esse sujeito; além disso, toda forma jurídica de poder possui efeito de produção; e (2) tornar-se sujeito de uma regulação equivale a ser assujeitado por ela, ou seja, torna-se sujeito precisamente porque foi regulado. O segundo ponto decorre do primeiro porque os discursos regulatórios que conformam o sujeito do gênero são precisamente aqueles que requerem e induzem o sujeito em questão (BUTLER, 2014, p. 251-252).

Ou seja, na conceituação de dispositivos apresentada por Foucault, práticas discursivas e não-discursivas favorecem a construção de dispositivos reguladores. Entretanto, enquanto para Foucault, os tipos específicos de regulações, incluindo a regulação de gênero, podem ser compreendidos como exemplos de um poder regulador mais amplo, Butler argumenta que o próprio aparato regulador que governa o gênero é generificado e que, portanto, gênero possui seu próprio regime específico de regulação. (BUTLER, 2014).

Nesse sentido, os elementos dos dispositivos reguladores de gênero são aqui compreendidos como todo o aparato – que envolve o dito e o não dito – responsável pela produção de normas de gênero. A filósofa ressalta, no entanto, que dizer que gênero é uma norma não é o mesmo que afirmar a existência de visões normativas de feminilidade e

masculinidade, embora tais visões normativas de fato existam. Todavia, gênero não é algo que se “tem” ou precisamente que se “é”, mas sim “o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (BUTLER, 2014, p. 253).

Para Butler, a norma é responsável por governar a inteligibilidade social da ação e definir os parâmetros daquilo que será considerado como domínio do social. Contudo, o que é excluído da norma impõe um paradoxo, pois mesmo aquilo que é excluído acaba sendo definido em relação ao campo social normatizado. Ou seja, mesmo o entendimento de não ser totalmente masculino ou feminina é balizado pelo que se compreende como totalmente masculino ou feminina. Butler enfatiza, portanto, que, quando se assume gênero como significando as matrizes masculina ou feminina, o caráter contingente da aparente coerência existente nesse binarismo acaba sendo ocultado. Consequentemente, perde-se de vista que “as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo” (BUTLER, 2014, p. 253). Nesse sentido, definir gênero a partir de sua expressão normativa é, para Butler, reiterar o poder da norma em demarcar o que é gênero. Nas palavras da autora gênero é: “o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2014, p. 253).

Influenciada por Butler, Saba Mahmood, em seu artigo *Teoria feminista, agência e sujeito liberatório. Algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito*, traz contribuições significativas para pensar a noção de agência para além do binarismo da subordinação ou subversão. Embora Mahmood reconheça que Butler considera que não existe possibilidade de “desfazer” as normas que seja independente do “fazer” e que, portanto, a agência está no seio desta reiterabilidade produtiva, ela acredita que a análise da agência desenvolvida por Butler acaba enfatizando apenas aquelas operações de poder que ressignificam e subvertem as normas (MAHMOOD, 2019).

Neste sentido, apesar de a própria insistir, uma e outra vez, que todos os atos de subversão são produto dos termos da violência aos quais se procuram opor, a sua análise da agência privilegia frequentemente aqueles momentos que “abrem possibilidades para a ressignificação dos termos da violação contra os seus objetivos violadores”, ou que “propiciam uma ocasião para uma rearticulação radical” do horizonte simbólico dominante. Por outras palavras, o conceito de agência no pensamento de Butler desenvolve-se principalmente em contextos onde as normas são postas em questão ou são sujeitas a ressignificação. (MAHMOOD, 2019, p. 151).

A partir de sua pesquisa que envolveu dois anos de trabalho de campo com um movimento pietista feminino no Cairo, Mahmood critica a percepção da “agência feminina como consubstancial à resistência às relações de dominação, e a concomitante naturalização da liberdade como um ideal social” (MAHMOOD, 2019, p. 144). Para Mahmood, a capacidade de agência existe não somente em atos de resistência às normas, mas existe também nas variadas maneiras em que essas normas são incorporadas. Em outras palavras, existem formas extremamente distintas de viver, incorporar, consumir essas normas. Sendo assim, a agência não está apenas nos atos de subversão, pois o próprio processo de reiteração tem por consequência múltiplas possibilidades de apropriação pelos sujeitos e, por isso, envolve também agência (MAHMOOD, 2019).

Embora a presente pesquisa evidencie alguns casos em que as formas de “habitar a norma” resultam em resignificação e em subversão, o trabalho de Saba Mahmood e sua análise de agência contribuem para pensar as múltiplas maneiras pelas quais as normas são vividas e incorporadas pelos sujeitos, para além dos modelos dicotômicos. Ou seja, interessa compreender não apenas as formas de agência que explicitam uma resistência às normas de gênero, mas também como os textos, falas e todos os outros tipos de práticas discursivas de alun(a)s, professores e funcionári(a)os da escola estão imbuídos de relações de poder e contribuem para a normatividade dos corpos e das expressões de gênero e de sexualidade. Contudo, é necessário ressaltar, como sugere Butler, que a feminilidade e a masculinidade não são produtos de uma escolha deliberada dos indivíduos. As citações das normas de gênero são necessárias para que uma pessoa se torne viável como “alguém” e envolvem uma série de dispositivos de regulação, disciplina e punição. Todavia, o indivíduo nunca consegue corresponder plenamente às expectativas de gênero imputadas a ele, existindo, portanto, uma variedade de formas de habitar a norma. Considerando ainda o paradoxo de subjetivação como assujeitamento proposto por Foucault, mesmo o sujeito que resiste às normas é habilitado e produzido por elas, pois a própria agência não existe como algo externo ou em oposição ao poder, mas é imanente a esse.

1.2.1 Masculinidades

Seja no âmbito familiar ou na escola, são facilmente perceptíveis as distinções existentes nas características atribuídas às meninas e aos meninos. Frequentemente, tais distinções reiteram construções de masculinidades e feminilidades já socialmente legitimadas. Ao adentrar

a educação escolar, os sujeitos aprendem uma série de classificações, signos e códigos que eram anteriormente aprendidos e ensinados informalmente através do espaço comunitário, familiar e da mídia. Não raramente, meninos são associados aos aspectos de “impetuosos”, “extrovertidos” e “ativos”, enquanto as meninas costumam ser associadas às características de “dóceis”, “sentimentais” e “frágeis”. Tais aspectos colaboram para o estabelecimento de distinções e de identidades, além de determinar uma hierarquia que acaba por demarcar o espaço do cotidiano escolar e reiterar desigualdades. Isso, não somente no que se refere às masculinidades e às feminilidades, mas também entre um “alun(a)o padrão” e um “alun(a)o indisciplinado” (SILVA, 2017). Contudo, é sempre importante ressaltar que os indivíduos não são meros resultados mecânicos de tais construções, mas seres variáveis, mutáveis e sujeitos ao contexto social e histórico em que se encontram inseridos (LOURO, 1992). Dessa forma, é preciso considerar que o processo educacional envolve uma série de variáveis que agem e interagem simultaneamente de forma dinâmica. Ao mesmo tempo que os indivíduos internalizam as informações transmitidas pelo meio social, reelaboram-nas e criam também ideias sobre as suas próprias maneiras de agir e ser (SILVA, 2017).

O ambiente da educação escolar é, portanto, um local auspicioso para observar e refletir sobre como nosso corpo foi educado e sobre como se dá o processo em que os sujeitos vão se constituindo no que é entendido como homem e mulher. É comum no cotidiano escolar que aqueles que se afastam de padrões preestabelecidos socialmente, ao quebrar as regras das expectativas de gênero, sejam marginalizados e estigmatizados por parte do grupo. O alun(a)o homossexual, o alun(a)o indisciplinado, o alun(a)o deficiente, etc. são frequentemente rotulados como inadequados aos padrões estabelecidos, o que resulta na legitimação das relações de poder presentes no ambiente escolar. Tais distinções são facilmente perceptíveis a partir da observação no cotidiano escolar da escolha da carteira dentro da sala de aula, das movimentações em atividades que necessitam de trabalhos em grupo, das brincadeiras, dos grupos que se estabelecem no recreio e, até mesmo, dos discursos e práticas de professores e funcionári(a)os da escola sobre os estudantes. Ou seja, todas as relações estabelecidas no ambiente escolar, sejam entre alun(a)o/alun(a)o, alun(a)o/professor(a), alun(a)o/conhecimento, são atravessadas por imagens, valores, significados e relações de poder que influenciam o processo de construção das identidades. (FERRARI, 2003).

Em *Dude, You're a Fag - Masculinity and Sexuality in High School*, a socióloga norte-americana Cheri Jo Pascoe desenvolve um estudo sobre a construção de identidades masculinas entre adolescentes estudantes de uma escola secundária americana. A partir de entrevistas e da

observação de rituais escolares, Pascoe analisa as práticas de gênero de alun(a)os, professores e administradores. A socióloga demonstra que a masculinidade não é uma categoria homogênea automaticamente atribuída a qualquer menino pelo “fato de ser homem”, mas sim configurada a partir de práticas e discursos que diferentes jovens, sejam eles meninos e/ou meninas, podem incorporar de distintas formas e em variados graus. Nesse sentido, embora a masculinidade esteja associada ao corpo masculino, não é equivalente ou se reduz a ele (PASCOE, 2007).

No seu trabalho, Pascoe observa que, para que os meninos possam alcançar uma identidade masculina, há constantemente um repúdio incansável do espectro de uma masculinidade fracassada. É a partir de epítetos homofóbicos uns contra os outros, discussões heterossexistas sobre os corpos das meninas e relatos de suas próprias experiências sexuais que os meninos reivindicam identidades masculinas. Contudo, tratando-se de casos em que a masculinidade ocorre fora de corpos masculinos, a relação entre sexualidade e masculinidade se dá de forma diferente. Ao contrário do que ocorre com os meninos, quando as meninas colocam suas identidades heterossexuais em jogo, acabam contribuindo para solidificação de uma identidade mais masculina. Tal processo também se dá de maneira distinta entre meninos afro-americanos e meninos brancos. Pascoe relata ter percebido em sua pesquisa que os meninos afro-americanos que se envolviam em práticas masculinizantes tinham maior probabilidade de serem punidos pelas autoridades da escola (PASCOE, 2007).

Concordando com Pascoe, o presente trabalho parte da perspectiva de que a masculinidade não é uma identidade social fixa associada a corpos específicos, mas sim um processo produzido em relação a uma diversidade de corpos, espaços e objetos.

To refine approaches to masculinity, researchers need to think more clearly about the implications of defining masculinity as what men or boys do. This definition conflates masculinity with the actions of those who have male bodies. Defining masculinity as “what men do” reifies biologized categories of male and female that are problematic and not necessarily discrete categories to begin with (Fausto-Sterling 1995). In the end, masculinity is framed as a social category based on an assumed biological difference that in itself is constituted by the very social category it purports to underlie. This is not to say that sociologists of masculinity are biological determinists, but by assuming that the male body is the location of masculinity their theories reify the assumed biological basis of gender. Recognizing that masculinizing discourses and practices extend beyond male bodies, this book traces the various ways masculinity is produced and manifested in relation to a multiplicity of bodies, spaces, and objects. That is, this book looks at masculinity as a variety of practices and discourses that can be mobilized by and applied to both boys and girls. (PASCOE, 2007, p. 9)⁶.

⁶ “Para refinar as abordagens da masculinidade, os pesquisadores precisam pensar mais claramente sobre as implicações de definir masculinidade como o que os homens ou meninos fazem. Esta definição confunde masculinidade com as ações daqueles que têm corpos masculinos. Definir masculinidade como “o que os homens fazem” reifica categorias biologizadas de masculino e feminino que são problemáticas e não necessariamente

Fazendo uma breve revisão dos paradigmas presentes nos estudos de masculinidades, Pascoe mostra que os primeiros sociólogos que abordaram tal tema partiam de uma perspectiva normativa de masculinidade, definindo-a como uma variedade de práticas de gênero realizadas por corpos considerados biologicamente masculinos, independente do conteúdo de tais práticas. Consequentemente, no início do século XX, a definição do que seria um adulto psicologicamente normal passou a ser pautada pelo ajuste adequado do corpo biológico e pelas expectativas sociais de determinado “papel de gênero”. Nesse sentido, a partir da perspectiva *parsoniana*, os desvios em relação a essas expectativas sociais de gênero (no caso das mulheres de cuidadoras maternas e dos homens do papel de chefe de família) eram entendidos como produtores de uma “tensão de papel” e “competição de papel”, que enfraqueceriam a família e, por consequência, seriam prejudiciais ao ordenamento e funcionamento da sociedade (PASCOE, 2007).

Contudo, o advento das teorias feministas de gênero trouxe problematizações sobre o poder embutido nessa suposta neutralidade dos papéis de gênero. Pascoe explica que uma série de teóricas feministas psicanalíticas demonstraram como a masculinidade é uma identidade constituída pela desigualdade. Posteriormente, influenciados pelas perspectivas promovidas pelas teorias feministas e inconformados com as abordagens normativas da masculinidade, autores como Tim Carrigan e Robert W. Connell empenharam-se em criar novos modelos de análise que não colocassem todos os homens como igualmente produtores da opressão patriarcal. Em oposição às teorias *parsonianas*, que percebiam a masculinidade a partir de um papel masculino na sociedade, esses autores desenvolveram uma perspectiva que percebe as masculinidades como múltiplas, sendo incorporadas e representadas por homens a partir de diferentes configurações (PASCOE, 2007).

Em busca de contestar a teoria dos “papéis sexuais” que, por vezes, restringe o indivíduo a uma passividade diante das estruturas, Connell elaborou um modelo de “masculinidades múltiplas”, balizado pela noção de que os homens representam e incorporam distintas

categorias discretas para começar (Fausto-Sterling 1995). No final, a masculinidade é enquadrada como uma categoria social baseada em uma suposta diferença biológica que em si mesma é constituída pela própria categoria social que pretende fundamentar. Isso não quer dizer que os sociólogos da masculinidade sejam deterministas biológicos, mas, ao assumir que o corpo masculino é o local da masculinidade, suas teorias reificam a suposta base biológica do gênero. Reconhecendo que os discursos e práticas masculinizantes se estendem para além dos corpos masculinos, este livro traça as várias maneiras pelas quais a masculinidade é produzida e manifestada em relação a uma multiplicidade de corpos, espaços e objetos. Ou seja, este livro examina a masculinidade como uma variedade de práticas e discursos que podem ser mobilizados e aplicados a meninos e meninas.” (PASCOE, 2007, p. 9, tradução nossa).

configurações de masculinidade a depender de sua posição dentro de uma hierarquia social. A “masculinidade hegemônica” está no topo dessa hierarquia como um tipo de prática de gênero que, em certo espaço e tempo, é responsável por sustentar as desigualdades de gênero. A “masculinidade cúmplice” faz referência aos homens que, embora não a pratiquem, de alguma forma se beneficiam dessa masculinidade hegemônica. A “masculinidade subordinada” é utilizada para descrever aqueles que são oprimidos pelas definições de masculinidade hegemônica, principalmente homens gays. Por fim, a “masculinidade marginalizada” abarca aqueles que, apesar de poderem ser posicionados no topo da hierarquia em termos de gênero, não estão nesse topo em termos de classe e/ou raça. Connel ressalta que o conteúdo dessas configurações não são sempre os mesmos em todos os lugares. Poucos são os homens que conseguem ser de fato hegemonicamente masculinos, porém todos os homens se beneficiam, em diferentes níveis, da definição de masculinidade hegemônica, o que Connel nomeia de “dividendo patriarcal” (CONNELL, 2000).

O paradigma das masculinidades múltiplas balizou uma série de estudos que buscaram descrever a variedade de formas com que as masculinidades são reforçadas ou desafiadas em determinadas situações sociais. Pascoe demonstra que, a partir de pesquisas com famílias, nas escolas, no local de trabalho e nos esportes, uma série de novos modelos de masculinidades foram catalogados. Contudo, enquanto Connell percebia este modelo de masculinidades múltiplas como fluído e conflituoso, Pascoe aponta que frequentemente tal modelo foi usado equivocadamente para a construção de tipologias estáticas e reificantes (PASCOE, 2007).

A própria Connell, em um artigo desenvolvido em parceria com Messerschmidt, escrito vinte anos após a elaboração do modelo de masculinidades múltiplas, desenvolve um levantamento das diversas formas como o conceito de “masculinidade hegemônica” foi utilizado em uma variedade de estudos desde então. De acordo com Connell e Messerschmidt, tal conceito foi elaborado inicialmente a partir de estudos sobre desigualdade social em escolas da Austrália, tendo como foco o debate sobre a construção de masculinidades e a experiência dos corpos de homens. Os estudos nas escolas forneceram evidências empíricas suficientes da existência de múltiplas hierarquias de gênero e classe envolvidas no processo de construção do gênero (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Visando repensar e manter algumas características do conceito de masculinidade hegemônica a partir das reações críticas que seu uso recebeu, e os modos como foi flexibilizado para se adaptar a novos contextos, Connell e Messerschmidt propõem que o conceito seja reformulado a partir de quatro grandes áreas:

A natureza das hierarquias de gênero, a geografia das configurações de masculinidade, o peso do social no processo de incorporação da masculinidade e a dinâmica das masculinidades (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 264).

Sobre a natureza da hierarquia de gênero, os autores destacam que, de fato, relações estruturadas de masculinidades são encontradas em todos os contextos locais, todavia, a motivação em torno de uma forma específica de masculinidade hegemônica deve ser observada de acordo com o contexto local, que inevitavelmente traz versões de masculinidades que variam entre si. Além disso, o gênero deve ser considerado sempre como relacional, pois os padrões definidos socialmente de masculinidade são definidos em oposição a algum modelo de feminilidade, seja esse modelo real ou imaginário. Nesse sentido, para os autores é necessário que o entendimento da masculinidade hegemônica leve em conta não somente o poder dos grupos dominantes, mas também a possibilidade de agência dos grupos subordinados e o condicionamento mútuo das dinâmicas de gênero. Ou seja, as masculinidades hegemônicas são construídas em relação e sob influência das feminilidades e masculinidades subordinadas. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Tratando da geografia das configurações de masculinidade, os autores partem do entendimento de que há uma articulação dos sistemas de gênero com processos globais nas construções regionais e locais da masculinidade hegemônica. Sendo assim, existe um nível local, um nível regional e um nível global de masculinidade hegemônica.

1. local: construídas nas arenas da interação face a face das famílias, organizações e comunidades imediatas, conforme acontece comumente nas pesquisas etnográficas e de histórias de vida; 2. regional: construídas no nível da cultura ou do estado-nação, como ocorre com as pesquisas discursivas, políticas e demográficas; e 3. global: construídas nas arenas transnacionais das políticas mundiais, da mídia e do comércio transnacionais, como ocorre com os estudos emergentes sobre masculinidades e globalização. As ligações entre esses níveis não apenas existem, mas podem ser importantes nas políticas de gênero. Instituições globais pressionam ordens de gênero regionais e locais, ao passo que ordens de gênero regionais fornecem materiais culturais adotados ou retrabalhados em arenas globais e também modelos de masculinidade que podem ser importantes para as dinâmicas de gênero locais (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 264).

A relação entre o nível local e regional de masculinidade hegemônica se dá a partir de modelos regionais exemplares que influenciam o modo como as construções das relações de gênero e de masculinidades hegemônicas operam no nível local. Tais masculinidades hegemônicas regionais, embora influenciem o nível local, possuem sempre a potencialidade para sua atualização ou alteração. Sendo assim, os autores consideram compatível a ideia de uma pluralidade local coexistente com uma singularidade de uma noção de masculinidade

hegemônica elaborada a partir do nível regional e do nível global (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

A terceira grande área ressaltada pelos autores como necessária de ser reformulada no conceito de masculinidade hegemônica refere-se ao processo de incorporação de masculinidades hegemônicas. Em busca de um tratamento mais sofisticado de tais processos, os autores afirmam que, para uma melhor compreensão da incorporação e da hegemonia, é necessário considerar os corpos não apenas como objetos da prática social, mas também como agentes da prática social (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

As leituras sobre corpos como objeto de processos de construção social, habituais nas ciências sociais, são agora amplamente consideradas inadequadas. Os corpos estão envolvidos mais ativamente, mais intimamente e mais intrinsecamente em processos sociais do que a teoria usualmente lhes permitiu. Os corpos participam na ação social ao delinearem os cursos da conduta social – o corpo como participante da geração de práticas sociais. É importante que não apenas as masculinidades sejam entendidas como incorporadas, mas também que sejam tratados os entrelaçamentos das incorporações com os contextos sociais. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 269).

A quarta e última reformulação proposta considera o caráter não unitário do conceito de masculinidade. Os autores destacam que o sujeito na prática de gênero deve ser compreendido como possuindo potenciais contradições internas, manifestas, por exemplo, a partir de desejos e emoções contraditórias ou mesmo por cálculos incertos sobre os custos e os benefícios de distintas estratégias de gênero. Segundo os autores, a dinâmica de masculinidades, evidenciada pelas pesquisas com histórias de vida, indica uma dinâmica das masculinidades não unitária, em que os compromissos contraditórios e as transições institucionais detectados enfatizam distintas masculinidades hegemônicas e que também “sustentam sementes de transformação” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 271).

Relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão de masculinidade) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato, será contestado. Tal contestação ocorre continuamente, através dos esforços do movimento de mulheres (nos níveis local, regional e global), entre gerações em comunidades de imigrantes, entre modelos de masculinidade gerencial, entre rivais por autoridade política, entre reivindicadores por atenção na indústria de entretenimento, e assim por diante. A contestação é real, e a teoria de gênero não prevê qual prevalecerá – o processo é historicamente aberto. Em consequência, a hegemonia pode fracassar. O conceito de masculinidade hegemônica não se assenta em uma teoria da reprodução social. Colocada de outra maneira, a conceitualização da masculinidade hegemônica deveria explicitamente reconhecer a possibilidade da democratização das relações de

gênero e da abolição de desigualdades de poder, e não apenas a reprodução da hierarquia. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 272).

Pascoe ressalta que, ao refletirmos sobre pluralidades e diversidades, é necessário estar sempre atento às relações de poder imbricadas nas situações, ou corremos o risco de meramente elaborar uma lista de diferenças. A autora sugere ainda que, para uma abordagem mais sofisticada das masculinidades, é necessário que os pesquisadores reflitam sobre as consequências de definir masculinidades a partir das ações promovidas por aqueles que têm corpos masculinos. Isso porque, ao definir masculinidade como aquilo que homens ou meninos fazem, as teorias acabam por reificar essa suposta base biológica de gênero.

It is not that bodies are unimportant. They are. Bodies are the vehicles through which we express gendered selves; they are also the matter through which social norms are made concrete. What is problematic is the unreflexive assumption of an embodied location for gender that echoes throughout the masculinities literature. Looking at masculinity as discourses and practices that can be mobilized by female bodies undermines the conflation of masculinity with an embodied state of maleness (Califia 1994; Halberstam 1998; Paechter 2006). Instead, this approach looks at masculinity as a recognizable configuration of gender practices and discourses (PASCOE, 2007, p. 12).⁷

Considerando as reflexões acima, a presente pesquisa é baseada nas teorias pós estruturalistas e na teoria queer, que, embora possuam distinções significativas, caracterizam-se por uma abordagem que questiona as categorias essencialistas e binárias (como masculino/feminino, heterossexual/homossexual), atentando-se para a instabilidade de tais categorias e investigando os processos histórico-culturais pelos quais essas categorias são produzidas, sustentadas ou desfeitas. Como afirma Pascoe (2007), a teoria queer demonstra que, embora pensemos em heterossexualidade e homossexualidade como identidades opostas e estáveis, tais identidades são instáveis e possuem uma série de contradições internas. Nesse sentido, a teoria queer possui o arcabouço teórico necessário para que as múltiplas identidades e a multiplicidade em geral sejam enfatizadas.

1.3 JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA

⁷ “Não é que os corpos não sejam importantes. Eles são. Corpos são os veículos por meio dos quais expressamos identidades de gênero; são também a matéria por meio da qual as normas sociais se concretizam. O que é problemático é a suposição não reflexiva de uma localização corporificada para o gênero que ecoa por toda a literatura sobre masculinidades. Olhar para a masculinidade como discursos e práticas que podem ser mobilizados por corpos femininos mina a fusão de masculinidade com um estado corporificado de masculinidade (Califia 1994; Halberstam 1998; Paechter 2006). Em vez disso, essa abordagem vê a masculinidade como uma configuração reconhecível de práticas e discursos de gênero.” (PASCOE, 2007, p. 12, tradução nossa)

Entre o primeiro e o terceiro ano do ensino médio, a maioria dos estudantes costumam possuir entre quatorze e dezoito anos. Contudo, quando falamos sobre etapas da vida, é sempre necessário também destacar o processo em que tais etapas são construídas. Pesquisas que se engajaram neste tema nas últimas décadas buscaram demonstrar o quanto a idade não é um dado da natureza ou fator explicativo dos comportamentos humanos, rompendo, assim, com os pressupostos da psicologia do desenvolvimento que apresentam a perspectiva de que o curso da vida é uma sequência unilinear com etapas evolutivas por quais todos passariam (SILVA, 2017).

Falar da periodização da vida e das relações entre gerações é, ainda, do ponto de vista da antropologia, mostrar como um processo biológico é investido culturalmente, elaborado simbolicamente com rituais marcando fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam. [...] por essa razão, as categorias e os grupos de idade são elementos privilegiados para dar conta da plasticidade cultural e também das transformações históricas. (DEBERT, 2012, p. 39-40).

Essas pesquisas colaboraram para enfatizar o quanto as experiências de curso da vida precisam ser compreendidas como um processo heterogêneo, não como algo determinado somente por uma idade cronológica. Esse processo envolve a influência de diversos fatores como: classe social; gênero; e padrões de saúde individual e de coletivo da sociedade. Entretanto, concluir que a divisão do curso da vida humana em etapas é uma construção cultural que se transforma historicamente é diferente de afirmar que tal segmentação não possua impactos efetivos. O serviço militar obrigatório, a vida escolar e a entrada no mercado de trabalho têm como referência a idade cronológica e são utilizados para a organização da política, do mercado de trabalho, do ensino, funcionando, portanto, como mecanismo de distribuição de poder e prestígio no interior das classes (DEBERT, 2012). Referenciando Meyes Fortes (1984), Alves lembra que, em sociedades como a brasileira, em que o Estado burocrático classifica e pauta os direitos e deveres dos cidadãos, ancorando-se em um sistema homogeneizante estruturado a partir da ordem de nascimento, a idade cronológica tende a ser utilizada como critério de atribuição de *status* (ALVES, 2004).

O Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de critério estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), definem atualmente a adolescência no Brasil como a fase de desenvolvimento do indivíduo entre os dez e os dezenove anos. A OMS fornece ainda uma definição diferente para juventude, entendida como o período que vai dos quinze aos vinte e quatro anos de idade. Todavia, com base em uma concepção

estritamente biológica, essa conceituação acaba negligenciando o contexto histórico-cultural e a relevância de uma série de variáveis sócio demográficas como: classe social; raça; gênero (SILVA, 2017). Nesse sentido, ainda que seja importante ressaltar a relevância de critérios etários para a definição de juventude e adolescência, é fundamental levar em conta outras dimensões que essas categorias abarcam. Como argumenta Debert, a juventude não deve ser entendida meramente como uma etapa da vida, mas como um processo relacional, dinâmico e que se torna inclusive um valor que pode ser mantido e conquistado, independente da idade.⁸ (DEBERT, 2002).

De acordo com a perspectiva biomédica, as transformações consequentes daquilo que é denominado “puberdade”, como crescimento de seios e pelos, menstruação entre outras mudanças corpóreas, são universais. Porém, é necessário enfatizar que a adolescência e a juventude são significadas e vivenciadas de várias formas e, por isso, os aspectos principais que marcam a passagem para a vida adulta não são somente biológicos, já que dependem também de fatores socioculturais. Sendo assim, a idade deve ser tomada como categoria social e não meramente como variável biológica (SILVA, 2017).

Como mostra Pascoe (2007), por se tratar de um período da vida no qual há um intenso trabalho de identidade, a adolescência é um momento propício para investigar o processo de adequação, ou não, às normas de gênero. Referenciando Erikson, Pascoe afirma que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a adolescência é frequentemente o período em que os jovens mais trabalham sua identidade. Por isso, responsável por marcar a passagem da infância para a idade adulta, os anos da adolescência costumam ser turbulentos social, biológica e psicologicamente (PASCOE, 2007).

Para o psicanalista Erik Erikson (1987), a constituição da identidade não é iniciada e nem mesmo termina na adolescência, mas é um processo inconsciente para o indivíduo e que perdura a vida inteira. Em *Identidade, Juventude e Crise*, Erikson afirma que o desenvolvimento psicológico se dá a partir de diferentes estágios e fases e depende da interação que o indivíduo estabelece com o seu entorno. Para o autor, todos os estágios de desenvolvimento são marcados por uma crise psicossocial entre uma vertente negativa e positiva, sendo essencial que a positiva se sobressaia. O modo como cada uma dessas crises são vivenciadas tem forte influência sobre a capacidade dos indivíduos de resolver os problemas com que irão se deparar durante a vida. Dentre os estágios estudados por Erikson, o autor concebe a adolescência como “moratória

⁸ Para um maior aprofundamento sobre a questão da “juventude como valor”, ver: *A Reinvenção da Velhice* (DEBERT, 2002).

psicossocial” – um período em que há uma pausa até que a transição para os compromissos adultos seja efetivada a partir de responsabilidades atribuídas progressivamente e competências sancionadas. Em outras palavras, trata-se de um período admitido socialmente em que os indivíduos procuram alternativas, experimentações de papéis, possibilidades e caminhos, enquanto se preparam para a vida adulta. É nesse período que os jovens se veem na iminência de tomar uma série de decisões e assumir responsabilidades. Nesse sentido, questões como: “Quem sou eu?”; “Qual curso irei fazer?”; “Com o que vou trabalhar?” são emblemáticas na vida dos adolescentes e podem ser fruto de angústia e sofrimento (ERIKSON, 1987).

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase da adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e, como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta. Assim, nos últimos anos de escolaridade, os jovens, assediados pela revolução fisiológica de sua maturação genital e a incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais uma final do que uma transitória ou, de fato, inicial formação de identidade. Eles se mostram morbidamente, por vezes curiosamente, quase sempre, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar os papéis e aptidões cultivados anteriormente aos protótipos ideais do dia. Em sua busca de um novo sentido de continuidade e uniformidade, que deve incluir agora a maturidade sexual, alguns adolescentes tiveram de enfrentar de novo as crises de anos anteriores antes de poderem instalar ídolos e ideais duradouros como guardiães de uma identidade final. Eles precisam, sobretudo, de uma moratória para a integração dos elementos de identidade atribuídos nas páginas precedentes às fases da infância; só que agora, uma unidade mais vasta, indefinida em seus contornos e, no entanto, imediata em suas exigências, substitui o meio infantil: a “sociedade”. (ERIKSON, 1987, p. 128-129).

De acordo com Erikson, quando o jovem vive a angústia de não se encaixar em parte alguma ou sente uma forte dúvida sobre a própria identidade étnica e sexual, episódios “psicóticos delinquentes” e de “fronteira” tornam-se comuns. Ao não se adequar à inexorável padronização da adolescência, existe uma tendência de que o jovem deserte, “abandonando a escola, largando empregos, passando a noite fora de casa ou retraindo-se em estados de espírito bizarros e inacessíveis” (ERIKSON, 1987, p. 132). Após ser estigmatizado como delinquente, sua única salvação está na recusa “por parte de amigos mais velhos, conselheiros e pessoal judiciário, em estigmatizá-lo ainda mais por meio de diagnósticos e juízos sociais engatilhados que ignoram as especiais condições dinâmicas da adolescência” (ERIKSON, 1987, p. 132). Concordando com Erikson, a escolha de uma identidade ocupacional costuma ser o que mais atormenta os jovens.

Em busca de manterem-se unidos, os jovens desenvolvem uma identificação com os heróis de ficções e de multidões, tão intensa, que chegam a aparentar uma total perda de individualidade. Erikson destaca que nem mesmo “apaixonar-se” é necessariamente uma questão sexual. Isso porque, em proporção significativa, o amor adolescente reflete a busca por uma identidade própria a partir da “projeção de uma imagem difusa da própria pessoa numa outra, vendo-a assim refletida e gradualmente aclarada” (ERIKSON, 1987, p. 133). Todavia, os jovens também podem buscar meios destrutivos para este esclarecimento:

Os jovens poderão tornar-se extraordinariamente dedicados a um clã, intolerantes e cruéis na sua exclusão de outros que são “diferentes”, na cor da pele ou formação cultural, nos gostos e talentos, e, frequentemente, em aspectos mesquinhos de vestuário e gestos, arbitrariamente selecionados como sinais de “ser do grupo” ou “não ser do grupo”. É importante compreender, em princípio (o que não significa que se justifiquem todas as suas manifestações), que tal intolerância pode ser, por algum tempo, uma defesa necessária contra um sentimento de perda de identidade. Isso é inevitável num período da vida em que o copo muda radicalmente suas proporções, em que a puberdade genital inunda o corpo e a imaginação com toda a espécie de impulsos, em que a intimidade com o outro sexo se aproxima e, ocasionalmente, é imposta à pessoa jovem em que, enfim, o futuro imediato a coloca diante de um número excessivo de possibilidades e opções conflitantes. Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também, testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores. (ERIKSON, 1987, p. 133).

Segundo Pascoe, existe um vínculo histórico entre adolescência, sexualidade e gênero. O psicólogo G. Stanley Hall, responsável por popularizar o conceito de adolescência no início do século XX, definia esta fase da vida como a época em que os meninos desenvolvem atividades masculinizantes que os distinguem das meninas. De acordo com a autora, foi por meio de rituais heterossexuais, como o namoro (que se tornou ritualizado a partir da criação de grandes escolas públicas de ensino médio), que as culturas adolescentes evoluíram. A partir de anuários escolares, jornais escolares e da organização de atividades escolares que incentivam pares heterossexuais, tais culturas adolescentes se configuraram como norma cultural nos Estados Unidos e em outros países. Devido a tal vínculo histórico, a adolescência aparece como uma fase da vida interessante para estudar a formação das identidades de gênero (PASCOE, 2007).

Pascoe enfatiza que, apesar de os significados de gênero serem constantemente contraditórios, gênero também é falado e vivenciado como algo real, sendo compreendido e negociado por meio da biografia, fantasia e projeção individual. Por isso, Pascoe sugere que, para acessar os significados individuais de masculinidade, é necessário ouvir as vozes de

adolescentes em entrevistas individuais e o que dizem sobre o papel da masculinidade em suas vidas. Entretanto, é necessário atentar-se aos padrões estruturais mais amplos, ou corremos o risco de cair em análises individualizadas e psicologizadas que acabam por ocultar questões mais amplas de desigualdade. Com o intuito de evitar esse tipo de análise idiossincrática, Pascoe recomenda que os processos de gênero relacionais e institucionais também sejam analisados, enfatizando como o gênero ocorre nos grupos (PASCOE, 2007).

Friendships, peer groups, and cliques are exceedingly important to the formation of identity in adolescence (Bettie 2003; Hallinan and Williams 1990; Kinney 1993). Attending to gender as a relational process is important, since peer cultures trump or at least compete with parental influence in terms of setting up conceptions of gender (Risman and Myers 1997). As a result, masculinity processes look very different in groups than they do when teens discuss their own experiences around masculinity. (PASCOE, 2007, p. 17).⁹

As escolas exercem um papel fundamental na formação, desenvolvimento e solidificação da identidade dos jovens. São, por isso, um local importante para o estabelecimento de desigualdades de raça, classe e gênero e, como ressalta Pascoe, também são potencialmente importantes para enfrentamento de tais desigualdades. Nesse sentido, grupos presentes na escola, como as “panelinhas”, representam uma das formas pelas quais os adolescentes começam a se identificar e a se posicionar por classe social. Em outras palavras, a escola possui um papel fundamental na estruturação da identidade dos adolescentes a partir de ordens institucionais de gênero, abrangendo relações de poder, trabalho, emoção e simbolismo. Nesse sentido, importa para a presente pesquisa perceber de que modo as identificações de gênero e sua ordenação institucional reiteram ou desafiam a desigualdade entre os estudantes (PASCOE, 2007).

Como mencionado anteriormente, afirmar que as etapas da vida são social e historicamente construídas não significa dizer que essa segmentação não tenha efetividade prática na sociedade. A presente pesquisa considera, portanto, o recorte de idade em que os estudantes iniciam e concluem o ensino médio, entre os quatorze e dezoito anos de idade. Contudo, consideram-se também outros fatores responsáveis por influenciar a multiplicidade de experiências possíveis de vivenciar a adolescência. A adolescência é compreendida,

⁹ “Amizades, grupos de pares e panelinhas são extremamente importantes para a formação de identidade na adolescência (Bettie 2003; Hallinan e Williams 1990; Kinney 1993). Atentar para o gênero como um processo relacional é importante, uma vez que as culturas de pares triunfam ou pelo menos competem com a influência dos pais em termos de estabelecer concepções de gênero (Risman e Myers 1997). Como resultado, os processos de masculinidade parecem muito diferentes em grupos do que quando os adolescentes discutem suas próprias experiências em torno da masculinidade.” (PASCOE, 2007, p. 17, tradução nossa).

portanto, como um período limiar entre a infância e a vida adulta, em que as construções de masculinidades e feminilidades possuem especificidades, influenciadas não apenas por fatores biológicos, mas também pelo contexto sociocultural desses sujeitos (SILVA, 2017).

1.4 AS INTERFACES ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Foi no final do século XIX, impulsionados pelo anseio ocidental por uma “explicação para o fenômeno da diversidade de costumes entre os povos”, que os estudos antropológicos começaram a ser desenvolvidos (MAGNANI, 1996). Nessa época, nada garantia ao etnógrafo o *status* de melhor intérprete da vida nativa em oposição aos missionários e aos viajantes, como nos mostra James Clifford (CLIFFORD, 2002)¹⁰. Era bastante comum viajantes trazerem relatos de histórias fascinantes sobre os “selvagens”. O tema da diversidade de costumes entre os povos não era novo e muito menos exclusivo dos antropólogos.

As diferenças percebidas entre ocidentais e os povos visitados eram consideradas sinais da existência de estágios sucessivos de cultura em um processo evolutivo único, o que ficou conhecido como “darwinismo social”¹¹. Os ocidentais seriam os “civilizados”, símbolos de um estágio mais avançado de sociedade em contraste a esses povos visitados, que seriam “primitivos”. Ou seja, “enquanto alguns povos evoluíram rumo a patamares mais elevados, outros teriam permanecido nas primeiras etapas, presos a [...] formas culturais, em suma – mais simples, atrasadas, *primitivas*.” (MAGNANI, 1996, p. 2).

Assim como a antropologia, a pedagogia encontrava-se ancorada no paradigma evolucionista. Ao subordinar a educação ao processo de ensino, a intervenção prática

¹⁰ A partir da década de 20, tendo Malinowski papel central para a legitimação do pesquisador de campo, uma autoridade cientificamente validada começou a ser constituída. Provocando, conseqüentemente, uma fusão entre teoria geral e pesquisa empírica, e entre análise cultural e descrição etnográfica, já que, no século XIX, etnógrafo e antropólogo ainda eram personagens distintos. Para que esse modo de autoridade etnográfica se firmasse, várias inovações metodológicas e institucionais foram necessárias com o intuito de distinguir esses novos pesquisadores dos anteriores “men on the spot” que não teriam o devido embasamento científico ou a relatividade cultural do etnógrafo profissional. Clifford cita algumas condições que apareceram como necessárias para a legitimação do pesquisador de campo profissional: padrões normativos de pesquisa, sofisticação científica e relativismo cultural, o uso da língua nativa (mesmo que não viesse a dominá-la), ênfase no poder de observação, arcabouço teórico para auxiliar os etnógrafos acadêmicos a “chegar ao cerne” de uma cultura mais rapidamente. Pretendia-se também focalizar tematicamente algumas instituições específicas, já que as partes eram percebidas como uma analogia do todo, além disso, havia preferência por aspectos sincrônicos da análise (CLIFFORD, 2002).

¹¹ Esse pensamento é caracterizado pela ideia de que haveria uma evolução linear da cultura, na qual a *civilização* seria o destino comum de todas as sociedades. Nessa perspectiva o conceito de *civilização* era usado arbitrariamente, visando enfatizar a superioridade da sociedade europeia e norte americana, e assim justificar o domínio sobre estes povos. Os principais representantes da tradição evolucionista são E. B. Tylor (1832-1917); L. Morgan (1818-1881); J. Frazer (1854-1941).

pedagógica tinha como intuito “modelar”, *evoluir* e *civilizar* os chamados outros não ocidentais, tendo como parâmetro o modelo ocidental, branco e cristão. Pautados em uma ideia de unidade da condição humana e na centralidade de uma noção de *homem* constituída de forma etnocêntrica (GUSMÃO, 2008).

Ainda no século XIX, Franz Boas irá refutar a ideia de uma antropologia que tem como objetivo a busca por reconstituir o caminho da evolução cultural humana. Para Boas, a antropologia deveria compreender as culturas particulares em suas especificidades, ou seja, cabe ao antropólogo perceber as trajetórias históricas de cada povo não somente como efeito, mas como causa. O antropólogo mudou os rumos da antropologia ao apresentar o conceito de “culturas” no plural, opondo-se à ideia evolucionista de uma única cultura humana. Visando combater as teorias racialistas e a xenofobia, o autor defendia que as características raciais não são totalmente estáveis e estão mais sujeitas a modificações influenciadas pelo ambiente social do que por fatores biológicos¹² (LAPLANTINE, 2003).

O culturalismo ganhará força no princípio do século XX e terá, como uma de suas marcas, a denúncia do olhar etnocêntrico do momento anterior, presente, tanto na antropologia como na pedagogia que orientava os sistemas de ensino, em particular na sociedade americana de então. Nessa nova forma de olhar a realidade, emergiu com força uma concepção de cultura até então ausente das teorias vigentes e que iria reconhecer que cada cultura tem uma história própria e singular, de modo a permitir caminhos diversos para a humanidade, que assim se faz plural e diversa. Com isso, a biologia e as ciências naturais deixaram de ser o alicerce das reflexões sobre as diferenças, para colocar tal encargo como de responsabilidade da cultura. (GUSMÃO, 2008, p. 60).

Considerando educação em seu sentido mais amplo, diversos nomes relevantes da história da antropologia empenharam-se em compreender os sistemas educativos informais e os processos interculturais infantis, participando de processos de revisão curricular e de outros movimentos que envolviam a escola e a educação. De acordo com Gusmão, principalmente entre as décadas de 1930 e 1940, antropólogas, como Margareth Mead e Ruth Benedict, engajaram-se na participação do programa de reforma curricular promovido nos Estados Unidos da América (GUSMÃO, 1997).

¹² Boas empreende um avanço metodológico bastante significativo ao inserir nas pesquisas a observação direta na convivência com os povos. Poucos antropólogos evolucionistas entravam em contato direto com os povos, pois a maioria utilizava-se de relatos de missionários e viajantes. Nesse sentido, foram muito representativas as contribuições de Boas, embora a legitimação do antropólogo como melhor intérprete de outras culturas só se consolidasse a partir da observação participante desenvolvida por Malinowski na década de 20, em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*.

Franz Boas teria sido responsável por abrir as portas para as multiplicidades de perspectivas que embasaram e alimentaram as pesquisas antropológicas durante a primeira metade do século XX. O antropólogo já advertia para o fato de que o modelo pedagógico ocidental produziria uma pedagogia da violência. Isso porque, segundo Boas, a sociedade e a escola não estariam desenvolvendo mecanismos democráticos suficientes para a integração das diversidades culturais e sociais, o que traria conseqüentemente um risco para os povos futuros e para o futuro da própria civilização. As críticas levantadas por Boas à perspectiva evolucionista de Morgan possibilitaram a problematização e o questionamento de valores liberais e de igualdade que, durante o século XIX, foram colocados no campo político e ganharam força como modelo autocentrado para as sociedades e suas instituições, incluindo a escola e o modelo pedagógico do ocidente¹³ (GUSMÃO, 1997).

Embora a preocupação com a Educação esteja presente desde os primórdios da Antropologia, a interface entre as duas áreas é ainda um campo em processo de consolidação no Brasil (GUSMÃO, 2014; OLIVEIRA, 2017). Segundo Oliveira, um marco importante nesse sentido é a presença da “antropologia pedagógica” no início do século XX nas escolas normais. De acordo com o autor, a inserção da antropologia pedagógica no currículo de algumas escolas normais fazia parte de uma série de transformações pelas quais a educação brasileira passava, e envolvia também um projeto de modernização da formação de professores. A partir do entendimento, principalmente por pessoas ligadas à Escola Nova¹⁴, de que havia uma nova sociedade em formação, surgiu a necessidade de se pensar em um novo professor que se adequasse às mudanças do momento. Sendo assim, Sociologia, Psicologia e Antropologia passaram a compor o currículo nos cursos de formação de professores (OLIVEIRA, 2017).

Contudo, a antropologia pedagógica no Brasil ainda era balizada pelo arcabouço teórico da antropologia evolucionista. Oliveira destaca que críticas à perspectiva da época podem e devem ser feitas, todavia, destacar esse momento da antropologia é fundamental, pois

¹³ Posteriormente, Ruth Benedict e Margaret Mead também se dedicaram a estudar o campo educativo, enfatizando a questão da diversidade das cultura a partir de diferentes enfoques: os cursos da vida da infância à idade adulta; a distinção entre educação formal e informal; o controle social das emoções e dos sexos; a adolescência e a formação da personalidade; as dificuldades de integração cultural do diferente, em face da visão etnocêntrica da organização escolar; entre outros temas que marcam a produção da antropologia culturalista do início do século XX. Imbuídos por esses debates que pressupunham uma relativização e conexão entre saberes, os antropólogos assumem a perspectiva de pensar o saber e a aprendizagem como diversa, mas de igual valor, resultando, conseqüentemente, em uma ética específica no fazer antropológico que dialogava plenamente com a dimensão política do contexto da época (GUSMÃO, 1997).

¹⁴ “Trata-se de um movimento de renovação do ensino que passa a desenhar-se a partir do final do século XIX, ganhando força no começo do século XX. No Brasil, esse movimento ganha maior visibilidade com o chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Para uma melhor análise do debate no período, vide o trabalho de Cury (1988).” (OLIVEIRA, 2017, p. 236).

frequentemente tal período é negligenciado por aqueles que elaboram uma história da antropologia brasileira (OLIVEIRA, 2017). Segundo Meirelles e Schweig, um dos motivos para o distanciamento da Antropologia em relação à Educação tem suas raízes exatamente no peso desse passado. A Antropologia constituída na época, a partir de um projeto colonizador europeu, produziu posteriormente uma certa resistência em termos de intervenção e tornou a Antropologia mais restrita às pesquisas acadêmicas. Considerando que o campo da Educação possui entre suas principais preocupação o aspecto prático da intervenção pedagógica, Meirelles e Schweig destacam que esse seria um dos motivos para explicar o hiato existente na relação entre Antropologia e Educação (MEIRELLES; SCHWEIG, 2012):

Assim, o “processo civilizador” (ELIAS, 1994), inerente ao ato educativo, transforma-se em um impedimento à aproximação da Antropologia, dada sua constituição histórica. Isto posto, podemos afirmar que, por ser relegado ao âmbito da intervenção civilizadora, o estatuto dos estudos sobre Educação acaba recebendo um valor menor do ponto de vista dos antropólogos. (p. 83-84)

O período em que o paradigma evolucionista balizava as pesquisas antropológicas em educação, como mostra Oliveira, antecede a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, que ocorreu apenas durante a década de 1930. Citando Miceli, Oliveira afirma que, na época, boa parte dos alun(a)os do curso era composta por professores da educação básica. Entretanto, não se sabe muito sobre qual foi o impacto das teorias antropológicas na prática dos professores que se formaram nesses cursos (OLIVEIRA, 2017).

Outro momento emblemático para a relação entre Antropologia e Educação foi a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), idealizado pelo educador Anísio Teixeira. O CBPE tinha como objetivo desenvolver pesquisas aplicadas à educação, visando a elaboração de políticas públicas educacionais. Os antropólogos Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro são alguns dos principais nomes que fizeram parte da CBPE. Sem que seus objetivos fossem totalmente atingidos, a instituição teve suas atividades interrompidas na década de 1970. Todavia, o estímulo do governo federal às pesquisas no campo das Ciências Sociais aplicadas à educação, naquele período, foi importante não só para reafirmar a diversidade regional existente do país e, conseqüente, a necessidade de sistemas de ensino adaptados às condições locais, mas também para que uma série de outros determinantes não analisados anteriormente fossem elucidados pela literatura educacional (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, uma das principais contribuições elaboradas sobre a realidade da educação

brasileira foi produzida a partir dos Centros de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e concluía que:

[...] a escola primária, da forma como estava organizada, em vez de contribuir para a democratização da sociedade e ampliação das oportunidades de ascensão social da população que tinha acesso a ela, acabava por funcionar como um instrumento de seleção social, induzindo à evasão ou retendo nas primeiras séries de estudo os alunos oriundos de classes sociais economicamente desprivilegiadas ou detentores de um estilo não-urbano de vida. (FERREIRA, 2008, p. 291 apud OLIVEIRA, 2017, p. 238).

A Reforma Universitária, ocorrida em 1968, foi responsável por criar uma série de programas de pós-graduação. Segundo Oliveira, é a partir daí que a institucionalização da pesquisa antropológica começa a se consolidar no Brasil. Concomitantemente, fruto da mesma Reforma Universitária, foram criadas também as faculdades de Educação. Todavia, o processo de consolidação das pesquisas educacionais ocorreu institucionalmente separado das outras ciências humanas. De acordo com Oliveira, isso explica, em partes, o pouco interesse dos cientistas sociais da época em se debruçarem em pesquisas sobre a temática educacional. Além disso, no caso da Antropologia, pesou também “o fato de que as populações que predominantemente foram objeto de reflexão por parte dessa ciência só paulatinamente tiveram amplo acesso ao sistema educacional formal.” (OLIVEIRA, 2017, p. 239).

Embora alguns pesquisadores atuais ressaltem, como demonstrado anteriormente, que as interfaces entre Antropologia e Educação antecedem a década de 1970 (DAUSTER, 1997; GUSMÃO, 1997; LOPES, 2009; OLIVEIRA, 2017), essa foi uma década especialmente emblemática para o diálogo entre as duas áreas. Segundo Lopes, dois fatores complementares e contemporâneos foram fundamentais para isso:

1. a crise dos conceitos de homem e cultura tradicionalmente empregados na própria antropologia, graças à integração das sociedades ditas “tradicionais” (que eram objeto dos estudos empíricos dos antropólogos) no processo de ocidentalização (MONTERO, 1991; LAPLANTINE, 2000), fato que se acentua nesse período graças à emergência dos processos de globalização; 2. a expansão do sistema público de ensino no país, desde a década de 1970, que amplia gradualmente as matrículas na escola pública para os sujeitos advindos das classes populares (LOPES, 2009, p. 173)

O segundo fator, de acordo com Lopes, deve ser compreendido em correspondência com o período autoritário do país e também com o período de redemocratização, principalmente após a Constituição de 1988. Na década de 1970, a ampliação do sistema público de ensino deu-se a partir da conservadora e restritiva Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 5.692/71) e, conseqüentemente, os filhos de trabalhadores ingressaram em uma escola sob um modelo

disciplinador e homogeneizador. Com um viés tecnicista, o projeto de educação do governo militar camuflava as diferenças entre os estudantes. Embora, apenas após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, a educação nacional tenha vivido uma reforma efetiva, considerando finalmente o respeito às diferenças, Lopes destaca que uma parcela significativa dos atores (professores, movimentos contestatórios da repressão nos anos 1970 e movimentos populares, sociais e políticos na década de 1980) já agiam com o intuito de garantir um modelo de educação que amparasse o respeito às diferenças (LOPES, 2009).

Segundo Gusmão, desde os anos 1970, a antropologia tem encontrado um campo fecundo para atuação em projetos educacionais envolvendo ONGs, grupos organizados, órgãos oficiais, “grupos portadores de especificidade e que se encontram em luta por direitos, tais como os indígenas – estes de larga tradição –, grupos negros urbanos e rurais, assentados, caiçaras e outros.” (GUSMÃO, 2014, p. 14).

A participação de antropólogos em diferentes projetos educacionais e em políticas públicas educativas envolvendo os mais diferentes segmentos da população tem sido uma constante desde os anos 1970 com o caso das populações indígenas e que, ao final do século passado, passa a atuar também em contextos urbanos de significativa pluralidade social. Por sua vez, com frequência cada vez maior, os programas de ensino e de formação em diferentes áreas têm assumido a antropologia como necessária, em razão de seu escopo humanitário e de seus métodos no campo da pesquisa, nomeadamente as pesquisas etnográficas. (GUSMÃO, 2014, p. 14).

Como demonstra Gusmão, as disciplinas de antropologia têm sido cada vez mais incorporadas a diferentes cursos de graduação, sobretudo nas faculdades de educação. Isso se deve ao fato de que houve uma revalorização do conceito de cultura, principal instrumento da antropologia e potencialmente importante para analisar a diversidade existente no mundo moderno. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a Lei n.º 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira (complementada posteriormente pela Lei n.º 11.645/08 que institui a determinação do ensino de história e cultura indígena) e políticas afirmativas como a Lei de Cotas, são exemplos dessa revalorização (GUSMÃO, 2014).

Desde a segunda metade do século XX, a antropologia da educação no Brasil vem sendo construída a partir de uma contradição e um conflito fundamental, como conhecimento e como prática. Diante da ação homogeneizadora do Estado, a antropologia se impõe com questões que consideram a diversidade cultural e as diferenças sociais, ou seja, atenta-se para a especificidade e para a diferença. A antropologia brasileira:

[...] para além dos objetos tradicionais da antropologia os outros, selvagens, tribos distantes, grupos étnicos etc., volta-se para a própria sociedade do antropólogo, que passa a estranhar o que conhece e o que lhe é próximo. A antropologia lança olhares, então, para as instituições sociais, entre estas a escola, bem como pensa a educação de forma alargada para além da escola que colocam em pauta tanto os processos educativos como as políticas públicas presentes nas ditas sociedades modernas, entrecruzando diálogos entre educação e cultura, em função de um campo que também é político e ideologicamente marcado. (GUSMÃO, 2014, p. 15).

Sob a influência de um movimento internacional, vários grupos de estudos e núcleos (vinculados a uma área específica ou interdisciplinares) emergiram no Brasil nos anos 1970, empenhados em pesquisar questões relativas à mulher e à desigualdade de gênero. De acordo com Louro, as abordagens iniciais eram marcadas por um caráter denunciador e descritivo e atentavam-se, principalmente, para a área de educação, investigando, por exemplo, o processo de socialização de meninas e o sexismo nos livros didáticos. A partir da década de 1990, influenciados por críticas aos trabalhos anteriores, as abordagens passaram a apresentar uma maior preocupação em construir teorias e, a partir da descrição e análise, promover articulações com paradigmas “clássicos” ou emergentes, o que teve como consequência a proposição de novos paradigmas (LOURO, 1997).

No final da mesma década, diversos pesquisadores educacionais passaram a se interessar e a utilizar a etnografia em seus trabalhos, preocupados principalmente em debater questões sobre o ambiente da sala de aula e a avaliação curricular, resultando em ganhos, mas também em problemas e direções futuras. No Brasil da década de 80, a abordagem etnográfica ganhou ainda mais destaque na área de educação, com dissertações, teses e pesquisas docentes voltadas para a descrição das atividades, relações e representações construídas na experiência escolar. Esses estudos foram alvos de críticas no decorrer da década de 90 e começavam a demonstrar suas fragilidades, tanto na literatura internacional quanto no Brasil. Juntamente às críticas, novas proposições e novas tendências começaram a ser delineadas (ANDRÉ, 1997).

Segundo Louro, especificamente no caso da Educação, apesar de, durante a década de 1990, muitos pesquisadores terem assumido a perspectiva de buscar “compreender a educação articulada ao todo social”, este “todo social” era frequentemente compreendido de maneira reduzida, balizado fundamentalmente somente em como a sociedade capitalista é segmentada em classes sociais antagônicas e negligenciando outras contradições sociais e dimensões como gênero, raça, idade, religião (LOURO, 1997).

De acordo com Gusmão, durante muito tempo, a antropologia negligenciou os aspectos relacionados às estruturas e às relações de reprodução do saber a partir da socialização escolar. Negligenciou também qualquer abordagem que pudesse parecer “psicologista” e questões

relativas ao lugar da individualidade na cultura. Contudo, Gusmão ressalta que, nessa trajetória, há uma herança significativa das produções e debates relacionados à educação indígena (GUSMÃO, 2014).

A demanda por educação escolar em áreas indígenas orientou a reflexão teórica e prática em torno de processos interculturais, bilinguismo e diversidade. Hoje grupos indígenas colocam em pauta as possibilidades de uma educação diferenciada e, da mesma forma, o fazem também os grupos negros brasileiros. Em jogo, não apenas conteúdos curriculares, mas princípios fundamentais de respeito às formas de ser e de viver de diferentes grupos e as práticas educativas escolarizadas. O debate é então: qual professor para qual escola? Ou seja, questiona-se a formação daquele que educa para atuar numa educação para a diversidade. (GUSMÃO, 2014, p. 20).

Apesar da crescente produção de trabalhos acadêmicos em sociedades indígenas, estas produções não possuíam a escola como enfoque, pois essa era considerada uma instituição estranha à forma de vida indígena. Nesse sentido, Gusmão afirma que o envolvimento dos antropólogos com a escolarização ocorria mais no contexto dos movimentos sociais do que no interior da disciplina, e que algo semelhante costuma acontecer em relação ao segmento negro e afro-brasileiro. A autora enfatiza que raramente a questão da educação e da escola é explicitada “no que realiza como pesquisa junto aos grupos negros e, também, não se concretiza em conteúdos das disciplinas que ele, antropólogo, ministra nas Ciências Sociais, na Pedagogia, ou em qualquer outra área de formação” (GUSMÃO, 2014, p. 20). Ainda são poucas e recentes as tentativas nesse sentido, por isso, a antropologia da educação no contexto brasileiro é ainda um campo em construção (GUSMÃO, 2014).

Ainda que haja um número restrito de antropólogos que se dedicam a refletir sobre a questão da educação escolar, a utilização de trabalhos qualitativos e etnográficos em Programas de Pós-graduação em educação tem crescido bastante nos últimos anos. Porém, segundo Meirelles e Schweig, nem sempre as pesquisas desenvolvem um diálogo mais intenso com a tradição antropológica (MEIRELLES e SCHWEIG)¹⁵. Gusmão lembra que a antropologia é essencialmente comparativa e que, por isso, falar de etnografia é:

[...] falar das possibilidades e limites do encontro etnográfico e de sua realidade histórica entre dois momentos particulares: o passado e o presente da prática antropológica; o passado e o presente dos grupos ou sociedades que estudamos e de nós próprios como sujeitos em relação no processo de pesquisa. Trata-se também de reafirmar que, em antropologia, teoria e prática são aspectos indissociáveis quando nos propomos a construir o conhecimento. Indissociáveis são também as relações entre objeto e método, fato que incide sobre o antropólogo e o modo como ele pratica

¹⁵ Ver também: VALENTE, Ana Lúcia E.F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 54-64, 1996.

sua ciência, ou ainda, tem a ver com o como ela é praticada por outros pesquisadores em outros campos do saber. (GUSMÃO, 2015, p. 26).

Assim como sugere a antropóloga Tânia Dauster, as interfaces entre antropologia e educação são construídas a partir de leituras, problematizações, trabalho e diário de campo, observação participante, identificação de categorias sociais do universo estudado, modo de escrever e forma de pensar. Como ressalta a autora, a etnografia não é uma técnica, mas uma forma de conhecer. Mais do que uma mera descrição, a etnografia “é fabricada também por uma cultura disciplinar e sua história, com seus termos, valores, categorias, peculiaridades e idiossincrasias” (DAUSTER, 2014, p. 26). Sendo assim, o presente trabalho leva em consideração não somente os debates no campo da educação e trabalhos desenvolvidos no contexto escolar, como também busca estabelecer um diálogo com a tradição antropológica, atentando-se para as possíveis contribuições trazidas pela etnografia.

Este trabalho foi desenvolvido quase integralmente ainda sob o regime presencial de aulas e as consequências advindas deste período de ensino remoto para a educação escolar ainda não podem ser medidas. Nesse contexto, acredito que a presente pesquisa seja de extrema importância para apresentar o espaço da educação escolar presencial e as relações tecidas em seu cotidiano como fundamentais para um pleno desenvolvimento dos cidadãos. A instituição escolar contribui intensamente para o processo de formalização e absorção de regras que vão sendo absorvidas pelo corpo e orientam os indivíduos a realizarem determinadas coisas em certo tempo e espaço. Todavia, a escola não é somente “reprodutora” sem conflitos de determinadas visões, pois é preciso considerar que os agentes que compõem o seu cotidiano não são meramente passivos, mas indivíduos ativos que podem resistir, contestar ou mesmo apropriar-se de variadas formas dos conhecimentos com que entram em contato. Embora os dispositivos normativos sejam aqui problematizados a partir da socialidade entre alun(a)os e discursos de professores, supervisores e diretores, não se trata de apresentar a escola como mera reprodutora de valores hegemônicos, mas também potencialmente como forma de intervenção no mundo, como afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e

duras dificuldades. Erros que implicam diretamente em visões defeituosas da história e da consciência.

[...] Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 2020a, p. 97).

Na mesma obra, Freire lamenta que o aspecto socializante e informal da escola seja por vezes negligenciado e o ensino seja entendido como mera transmissão de conteúdo, baseado numa estreita compreensão do que é educação e do que é aprender. Freire chama a atenção também para os pormenores da cotidianidade do professor e dos alunos, a partir das experiências não só nas salas de aula, mas “nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. [...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (FREIRE, 2020a, p. 44).

A partir das observações de situações cotidianas, debates com alun(a)os sobre gênero e de entrevistas com alun(a)os, professores e funcionári(a)os, a pesquisa busca compreender como os dispositivos reguladores de gênero, com ênfase nas masculinidades, operam na produção de subjetividades no contexto da educação escolar. De que maneira os sujeitos vivenciam essas normas de gênero? Quais são as variadas formas de habitar tais normas? Que tipo de estratégias desenvolvem para habitá-las ou para resistir a elas? Quais dispositivos reguladores de gênero são esses? A pesquisa mostra, por exemplo, que categorias êmicas como “bicha” e “viado” são atribuídas não somente a homossexuais, mas funcionam também como ameaça à masculinidade de alunos heterossexuais. Portanto, não são necessariamente identidades fixas, mas operam, por vezes, como dispositivos reguladores de gênero.

2 CAPÍTULO 2 - ORIGENS DA IDEOLOGIA DE GÊNERO, PÂNICO MORAL E PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, emergiu e se alastrou por diversos países do mundo um espectro capaz de unir setores ultraconservadores da sociedade distintos entre si. Butler (2019c) e também Junqueira (2018) destacam o aspecto transnacional dos movimentos antigênero, presentes em mais de 50 países – Estados Unidos, França, Alemanha, Hungria, Argentina, Peru, Colômbia, Uruguai, México e Brasil são alguns exemplos de países citados em que esses movimentos ganharam força –. Em comum, identifica-se, nesses países, a participação de atores

políticos e religiosos e uma retórica ancorada no entendimento de “ideologia de gênero”, como uma “conspiração internacional” que busca anular a “realidade natural da diferença sexual” e “destruir a família tradicional”.

O sintagma “ideologia de gênero”, embora tenha sua matriz em textos católicos¹⁶, conseguiu angariar uma série de apoiadores em torno de um inimigo em comum a ser combatido, tornando-se cada vez mais amplo. Este “fantasma diabólico” estaria na mídia, nas universidades, na política e, principalmente, nas escolas – o alvo preferido dos movimentos antigênero. Pois, como afirma Rubin: “por mais de um século nenhuma tática para tratar da histeria erótica tem sido tão confiável quanto a proteção das crianças” (RUBIN, 2017, p. 2).

Desconsiderando totalmente as controvérsias existentes dentro do próprio campo de estudos feministas sobre o conceito de gênero, os movimentos antigênero construíram um inimigo global comum sob o nome “ideologia de gênero” que, segundo tais concepções, teria como intuito a destruição da família tradicional e da autoridade dos pais, a partir de uma ideologia que iria contra a natureza humana. De acordo com Butler:

Em todos esses contextos, gênero é entendido enquanto uma “ideologia” singular que refuta a realidade da diferença sexual e busca se apropriar do poder divino de criação para aqueles que desejam criar seus próprios gêneros. Na Alemanha, a ideologia de gênero – ou, de fato, os estudos de gênero – são frequentemente caracterizados como totalitários. No Brasil, a ideia da nação, e a própria masculinidade, são vistas como ameaçadas pela “ideologia de gênero”. Parece não haver interesse algum pelo que de fato ocorre no complexo e conflituoso campo de estudos de gênero e sexualidade. Ele é unificado como um tipo de fantasma, que serve para justificar o fato de que praticamente ninguém lê os textos produzidos pelo campo, ou mesmo considera seus argumentos. Na Suíça, fui abordada por uma mulher que disse que rezava por mim, e quando eu perguntei por que, ela explicou que gênero era “diabólico”, e que ela esperava que eu encontrasse redenção por minha responsabilidade em difundir o termo, ou a teoria, ou o fantasma. Quando lhe perguntei se ela havia lido meu trabalho, ela exclamou que jamais leria livro algum sobre gênero! (BUTLER, 2019c, p. 222).

A famosa frase “É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”¹⁷, proferida por Damares Alves – ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos após sua posse na pasta em 2019 –, viralizou rapidamente na internet e é bastante representativa de um discurso comum nesses movimentos em que se busca assegurar papéis rígidos, essencialistas e tradicionais aos homens e às mulheres. Antes de chegar a esse ponto e tratar das consequências

¹⁶ Ver: *A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero*, Junqueira (2018) e *A “política do gênero”: um comentário genealógico*, Corrêa (2018). Ambos os trabalhos buscam esmiuçar a genealogia da expressão “ideologia de gênero” no catolicismo.

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 03 nov. 2020.

específicas dos movimentos antigênero no contexto brasileiro, busco no próximo tópico apontar alguns dos principais agentes transnacionais que contribuíram para a construção do que se convencionou chamar “ideologia de gênero”, que segundo Junqueira, pode receber também as seguintes nomenclaturas como sinônimos:

[...] teoria do *gender*, ideologia (do) *gender*, ideologia de gênero, ideologia da ausência de sexo, ideologia confusa de gênero, loucura de gênero, teoria do gênero sexual, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria artificiosa do *gender*, teoria do gênero *queer*, teoria do gênero transexual, teoria do gênero radical, ideologia radical de gênero, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultrafeminista do *gender*, ideologia do *Women's empowerment*, ideologia pós-feminista do gênero, ideologia do pensamento único homossexualista, ideologia comunista do gênero, teoria americana do *gender*, ideologia mundialista (ou globalista) do gênero, ideologia LGBT, ideologia do *lobby gay*, ideologia ocidental homossexual e pró-aborto, ideologia sodomita, ditadura do *gender*, ditadura ideológica do *gender*, totalitarismo de gênero, *gender-terror*, *genderismo*, ou simplesmente gênero ou *gender*, em si mesmo, uma ideologia (JUNQUEIRA, 2018, p. 459-460).

A partir da leitura de Mahmood, Butler¹⁸ relaciona tal reação ao fato de que, nos Estados seculares, a família seria um dos poucos domínios que ficaram sob autoridade da religião. Além disso, a autora demonstra que as políticas neoliberais deterioraram as condições trabalhistas e, conseqüentemente, desestruturaram economicamente as famílias, criando um cenário perfeito para que a perspectiva de gênero pudesse ser vista como causadora desses efeitos. Visando promover um “pânico moral”¹⁹, discursos alarmantes e caricaturais sobre os adeptos da perspectiva de gênero são constantemente difundidos e anulam completamente a possibilidade de debate, colocando seus alvos como inimigos da boa “moral”. Anticomunista e antipetista, antigênero e fundamentalista, o Escola Sem Partido²⁰ assume também caráter antidemocrático e antipolítico em seus discursos.

No presente capítulo, com o intuito de apresentar os principais fatores que contribuíram para a construção e emergência dos discursos antigênero no Brasil, busco traçar os caminhos percorridos por tais discursos, desde sua gênese em textos católicos, até sua expansão para a sociedade civil, mídia, políticos e fundamentalistas de outras religiões. Nas últimas décadas, na

¹⁸ A visita de Judith Butler ao Brasil no ano de 2018, para a apresentação do seu livro *Caminhos divergentes: judaicidade e crítica do sionismo*, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), gerou manifestações contra sua vinda desde o anúncio. Em sua saída do Brasil, a filósofa chegou a ser perseguida por manifestantes no aeroporto de Congonhas. Ver: *Quem Tem Medo de Judith Butler*. (MISKOLCI; PEREIRA, 2018). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530000.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

¹⁹ O conceito de “pânico moral” será discutido no tópico 2.2.

²⁰ O Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004 a partir de iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. As origens do movimento e os projetos derivados de tal iniciativa serão melhor abordados no tópico 2.2.

medida em que pautas relacionadas aos direitos reprodutivos e sexuais avançavam e o reconhecimento de um conceito plural de família se fortalecia, cresciam também reações ultraconservadoras de grupos que se afirmavam defensores da família tradicional e das crianças e que acabaram ganhando força política ao elegerem a ideologia de gênero e a doutrinação ideológica nas escolas como principal ameaça.

Também neste capítulo, analiso as origens e repercussões específicas do discurso antigênero em Juiz de Fora, Minas Gerais, a partir de dois acontecimentos emblemáticos para a emergência na cidade do que Gayle Rubin (2017) denomina “pânico moral”. O primeiro ocorreu, em 2017, após a publicação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de um vídeo em homenagem ao Dia das Crianças em que uma *drag queen* visitou o Colégio de Aplicação João XXIII. A visita da *drag queen* gerou repercussão nacional e chegou a ser compartilhada pelo, então deputado, Jair Bolsonaro. O segundo acontecimento refere-se à promulgação, em 2018, do projeto “Infância Sem Pornografia” que, dentre outros pontos, enfatiza o direito dos pais ou responsáveis sobre a educação moral e religiosa dos filhos e a fiscalização prévia, por parte das famílias, de materiais pedagógicos utilizados nas escolas.

Por fim, busco através de relatos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, compreender as experiências relacionadas à diversidade de gênero vivenciadas por professores, supervisores e diretores no cotidiano escolar. Nesse sentido importa saber: em que medida os discursos antigênero influenciam as práticas pedagógicas cotidianas desses profissionais da Educação? Os profissionais se sentem amparados por sua formação e pelo material didático para abordar e lidar com o tema da diversidade de gênero e sexualidade na escola? Quais são os desafios enfrentados por professores que não correspondem às expectativas de gênero?

2.1 AS ORIGENS DOS DISCURSOS ANTIGÊNERO

Diversos autores destacam dois eventos da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorridos nos anos 1990, como momentos emblemáticos para uma posterior reação de setores ultraconservadores que construíram e disseminaram pelo mundo a expressão “ideologia de gênero” (SERRANO, 2017; BUTLER, 2019b; CORRÊA, 2018; JUNQUEIRA, 2018; MACHADO, 2018; MIGUEL, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017). A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento ocorrida no Cairo em 1994 e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz – realizada em Pequim no ano de 1995, que substituiu o termo “mulher” pelo conceito de “gênero”, e

reconheceu a desigualdade de gênero como problema estrutural – provocaram reações em diversos setores religiosos conservadores sob a liderança da Igreja Católica. De acordo com Miskolci e Campana, no documento de Pequim, ficou estabelecido que:

[...] todas as políticas e instituições econômicas [dos governos e da comunidade internacional], assim como aqueles encarregados de conceder recursos devem adotar uma perspectiva de gênero (Declaração e Plataforma de Ação de Beijing, 1995: 265 apud MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 727).

Segundo Junqueira, a Santa Sé e seus aliados católicos já demonstravam resistência à inserção de ideias que reconheciam “as famílias em todas as suas formas” nos trabalhos preparatórios para Pequim, exigindo a substituição por “a família”, sendo esta definida pela união entre homem e mulher. Após a conferência de Pequim, o Vaticano reuniu uma série de especialistas para desenvolver uma contraofensiva com o intuito de reforçar a doutrina católica e a perspectiva essencialista da ordem social e moral. (JUNQUEIRA, 2018).

Em *O discurso cristão sobre a ‘ideologia de gênero’*, Machado mostra que o conceito de “gênero”, embora faça parte de um discurso movido dentro do campo de estudos feministas, era utilizado nas negociações das Conferências durante a década de 1990 para falar da situação das “mulheres” no mundo, visando garantir direitos reprodutivos e sexuais. Contudo, representantes da Igreja Católica e delegadas de ONGs Cristãs exigiram uma definição precisa do termo, temendo os possíveis desdobramentos e repercussões de uma perspectiva que enfatizava a importância da cultura e desnaturalizava papéis sociais (MACHADO, 2018).

Tratava-se então de uma clara disputa em torno do sentido de gênero: enquanto as feministas apresentam uma leitura construcionista, embora “bem comportada de gênero” (CORRÊA, 2011), a Igreja Católica defendia que o termo estivesse fundamentado na identidade sexual biológica de homens e mulheres. De qualquer maneira, tanto as feministas (BUTLER, 2004; GIRARD, 2007; CORRÊA, 2011) como as militantes cristãs reconhecem que a posição da Santa Sé foi influenciada pelo debate no interior do próprio campo feminista. Ou seja, as críticas de várias feministas aos traços essencialistas que permaneciam nas concepções de gênero – que concebiam o sexo como uma realidade biológica, sobre a qual a cultura atuaria – já apontavam para uma radicalização do debate e um distanciamento cada vez maior da visão cristã da criação de homens e mulheres por desígnio divino. Neste sentido, um artigo publicado pela bióloga feminista Anne FAUSTO-STERLING (1993), identificando cinco possibilidades de diferenciação sexual no espectro biológico que vai da mulher ao homem, foi lido por várias/os intelectuais e militantes do campo religioso não só como um deslocamento conceitual para o campo da sexualidade, mas principalmente como uma defesa da homossexualidade (GIRARD, 2007). Daí a grande preocupação em combater a linguagem feminista de gênero nos Comitês preparatórios e na Conferência de Pequim. (MACHADO, 2018, p. 3).

Como consequência das disputas interpretativas em torno do conceito de gênero, o documento final da Conferência de Pequim trouxe apenas uma pequena referência ao termo. Ainda assim, veio acompanhado de uma ressalva que enfatizava a utilização do termo com o mesmo sentido comumente empregado no sistema da ONU. Representantes da Santa Sé e de ONGs cristãs não ficaram satisfeitos e buscaram deslegitimar a luta dos movimentos feministas, associando-os a uma “cultura de morte”, devido à defesa dos movimentos feministas em relação ao direito de livre escolha das mulheres no que se refere ao aborto e à homossexualidade, em função da defesa dos direitos sexuais que havia sido incorporada à plataforma da ONU a partir da Conferência de População e Desenvolvimento realizada em 1994 no Cairo (MACHADO, 2018).

No mesmo período, mais precisamente em 1994, foi lançado o livro *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women* da americana Christina Hoff Sommers, ensaísta e professora de Filosofia da Clark University. O livro se tornou uma importante referência para os movimentos antigênero e tinha como objetivo combater a *gender feminist*, definido pela autora como um feminismo ideológico que, ao invés de lutar por direitos iguais “entre homens e mulheres (atitude própria, segundo ela, do que chamou de *equity feminism*), passou a antagonizar desigualdades históricas baseadas no gênero e a falar de patriarcado, hegemonia masculina, sistema sexo-gênero” (JUNQUEIRA, 2018, p. 464). Segundo Junqueira, Sommers apresenta as *gender feminists* como ideólogas radicais adeptas de uma nova e perigosa agenda que seria capaz de destruir os valores e ideais de homens e mulheres americanos. É neste livro também que aparece pela primeira vez um dos principais eixos estratégicos dos discursos antigênero: a deslegitimação de dados sobre violência doméstica, aborto, discriminação sexistas e outros temas ligados à mulher (JUNQUEIRA, 2018).

Em uma autêntica manobra de inversão, ela atribuiu às “feministas do gênero” características próprias dos movimentos antigênero ao afirmar que as extremistas, além de se apoiarem em pesquisas bem financiadas, mas altamente questionáveis, se colocariam de forma imprecisa e inflamada para impedir o livre e aberto escrutínio de seus resultados. Ela se mostrou preocupada com um drástico perigo: a “doutrinação feminista”, que ela também chamou de *gender feminists ideology*. A “propaganda das *gender feminists*”, com seus supostos dados e argumentos, ao ser endossada por estudantes impotentes, ingênuas e irracionais, poderia abalar os alicerces das instituições educacionais, científicas e legais americanas, além de fomentar ressentimentos e alienação na esfera privada. Para ela, essa facção do feminismo, amargo e raivoso, estaria em desacordo com as aspirações reais e os valores da maioria das mulheres americanas e prejudicaria a causa da verdadeira igualdade. (JUNQUEIRA, 2018, p. 464).

Influenciada pelas estratégias de discurso e expressões criadas por Sommers, a autora Dale O’Leary²¹, que havia inclusive participado das Conferências do Cairo e de Pequim como representante da Family Research Council²² e da National Association for Research & Therapy of Homosexuality²³, lançou nos Estados Unidos o livro *The Gender Agenda: Redefining Equality* em 1997. O livro influenciou diversos autores e ativistas antigênero latino-americanos como Felipe Nery, Olavo de Carvalho, Jorge Scala, Ives Gandra da Silva, entre outros (JUNQUEIRA, 2018). O’Leary afirma ter como intuito em seu trabalho “discutir a ‘radicalização do feminismo’ a partir das influências do pensamento marxista em acadêmicas feministas como Shulamith Firestone, Allison Jaggar e Christina Sommers, entre outras” (MACHADO, 2018, p. 4). Em um dos livros mais citados na literatura sobre ideologia de gênero, O’Leary começa enfatizando sua simpatia com algumas causas do feminismo para, em seguida, afirmar a existência de erros históricos, imprecisões teológicas e ressentimento contra os homens nos argumentos das feministas. Apresentando o tema da “agenda de gênero” como uma conspiração internacional, a autora elabora em seu livro um manual de formação e ação para os movimentos antigênero (SERRANO, 2017).

A disseminação de discursos antigênero foi, desde o início, transnacional, atingindo países de várias partes do mundo. Porém, ganhou força principalmente em países da Europa e da América Latina. Na Europa, de acordo com Corrêa (2018), o movimento surgiu em 2010 causando espanto, principalmente no caso da Europa ocidental, devido à sua cultura secular consolidada e ao fato de que a União Europeia vinha, desde os anos 1990, firmando-se como exemplo mundial “de democracia sexual e de gênero, não raramente com efeitos problemáticos em razão dos traços neocoloniais desses discursos e das práticas políticas a eles associadas” (CORRÊA, 2018, p. 12). Tratando especificamente da América Latina, Corrêa afirma ter existido uma espécie de síndrome de denegação. Devido ao intenso legado colonial do Catolicismo e, também, ao fortalecimento das religiões pentecostais nos últimos vinte anos, os ataques contra gênero foram vistos como “mais do mesmo”, uma nova roupagem para os já constantes ataques religiosos contra pautas democráticas relacionadas aos direitos reprodutivos e sexuais (CORRÊA, 2018).

²¹ “Conferencista autodidata e ensaísta estadunidense, convertida ao catolicismo em idade adulta e membro da Opus Dei desde os anos 1980” (JUNQUEIRA, 2018, p. 464).

²² “Um lobby católico ligado ao movimento supremacista cristão” (JUNQUEIRA, 2018, p. 464).

²³ “A mais poderosa associação de entidades de terapias reparativas da homossexualidade” (JUNQUEIRA, 2018, p. 464).

Miskolci e Campana enfatizam outro ponto importante referente à especificidade do debate sobre gênero e sexualidade no caso da América Latina. Diferente dos Estados Unidos e de países da Europa, que viveram intensas transformações culturais, políticas, ou mesmo legais no que se refere ao papel das mulheres na sociedade, a partir da década de 1960, os países latino-americanos tiveram tais transformações arrefecidas pelo caráter conservador das ditaduras militares. De acordo com os autores, a Revolução Sexual latino-americana atingiu mais as classes médias e altas e não resultou na conquista de direitos sexuais e reprodutivos como ocorreu nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Embora os movimentos feministas e homossexuais tenham surgido na América Latina durante a década de 1970, associados à perspectiva de esquerda, tal relação nunca esteve livre de tensões e constrangimentos. As pautas feministas eram comumente consideradas secundárias pela esquerda revolucionária latino-americana. De forma similar, as pautas dos movimentos homossexuais eram não apenas menosprezadas pela esquerda hegemônica, mas também ridicularizadas e rechaçadas. Ou seja, as causas destes movimentos sociais não foram reconhecidas e incorporadas pela “aliança então esboçada em alguns contextos nacionais entre a Igreja Católica, os movimentos pró-democracia e as vertentes à esquerda preocupadas com temáticas como justiça social e maior igualdade econômica” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 731).

Diversas ditaduras em países latino-americanos contaram com o apoio, ou ao menos com o não envolvimento da Igreja Católica. No caso do Brasil, porém, a Igreja esteve envolvida na luta pela democracia. Contudo, como consequência da política adotada pela Santa Sé a partir de João Paulo II, que passou a consagrar apenas bispos mais conservadores, a aliança entre esquerda e catolicismo se arrefeceu após a ditadura militar (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Assim, perde força a aliança do catolicismo com a esquerda e ganha relevo o que podemos compreender como uma agenda moral que aproxima católicos de neopentecostais.

Historicamente, portanto, ainda que o catolicismo possa ter demonstrado – em alguns contextos nacionais como o brasileiro – afinidades com uma agenda econômica mais à esquerda e tenha sido um dos protagonistas no desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos no Brasil (Montero, 2012), o que o aproximou também de movimentos pró-democracia, a mesma afinidade não pode ser encontrada com os emergentes movimentos sociais feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). As demandas desses movimentos sociais, que ganham mais visibilidade social nos países latino-americanos a partir da virada do milênio, entram em contradição com as visões tradicionais do catolicismo no que se refere ao comportamento sexual e ao papel das mulheres na sociedade. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 732-733).

Para além da influência católica sobre a difusão do sintagma “ideologia de gênero”, o advogado Jorge Scala também teve importância significativa para a construção de uma retórica antigênero na América Latina. No ano de 2010, o argentino lançou o livro *Ideologia de Gênero: El gênero como heramienta de poder*, traduzido no Brasil em 2011 com o título *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família*²⁴(MACHADO, 2017). A edição brasileira tem apresentação escrita pelo Padre Carlos Lodi da Cruz²⁵, presidente do Pró-Vida de Anápolis, e prefácio do jurista Ives Gandra Martins Filho. Na apresentação do livro, o Padre Carlos Lodi da Cruz faz um malabarismo argumentativo para defender ideias absurdas como a de discriminações “justas” em relação a homossexuais.

Não se deve falar, sem mais, que a Igreja é contrária a *discriminação* aos homossexuais. O Catecismo da Igreja Católica teve o cuidado de distinguir: “*evitar-se-á para com eles todo sinal de discriminação injusta*” (nº 2358). O texto supõe, portanto, que a Igreja admite discriminações *justas* para com os homossexuais. E de fato admite. Uma delas é a proibição de receberem a Sagrada Comunhão, enquanto não abandonarem seu pecado (o que vale também para qualquer outro pecado grave). Outra é a impossibilidade de serem admitidos em seminários e casas religiosas. Tampouco um cristão deve dizer que se opõe a *homofobia*, pois este vocábulo pejorativo foi criado para designar as discriminações *justas*. (SCALA, 2011, p. 6).

Em seu livro, Scala argumenta ter como objetivo despertar as consciências adormecidas e classifica a “ideologia de gênero” como um instrumento político discursivo alienante de dimensões globais. Tal instrumento estaria em busca de “estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de ‘impor uma nova antropologia’ a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 725). No primeiro parágrafo do livro, Scala define “ideologia de gênero” da seguinte forma:

A assim chamada “teoria” (“enfoque”, “olhar” etc.) de “*gênero*” é, na realidade, uma ideologia. Provavelmente a ideologia mais radical da história, já que, se fosse imposta, destruiria o ser humano em seu núcleo mais íntimo e simultaneamente acabaria com a sociedade. Além disso, é a mais sutil porque não procura se impor pela força das armas – como, por exemplo, o marxismo e o nazismo –, mas utilizando a propaganda para mudar as mentes e os corações dos homens, sem aparente derramamento de sangue. (SCALA, 2011, p. 11).

²⁴ De acordo com Machado, o dinheiro adquirido com a venda dos exemplares da edição brasileira foi revertido para o Movimento Pró-Vida, ou seja, foi responsável por financiar a mobilização de ativistas locais contra a demanda feminista de descriminalização do aborto. (MACHADO, 2017, p. 5).

²⁵ Em setembro de 2020, o Padre Carlos Lodi da Cruz foi condenado a pagar uma indenização de quase 400 mil por interromper um aborto legal. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/09/28/sem-possibilidade-de-novos-recursos-padre-condenado-por-impedir-aborto-legal-devera-indenizar-familia.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2020.

O livro de Scala se tornou uma das principais referências para aqueles que defendem o discurso antigênero no Brasil e em vários outros países da América Latina. A gramática político-moral da noção de “ideologia de gênero” influenciou eleições em países como Colômbia, México, Costa Rica e, em 2018, no Brasil. No seu discurso de posse, no início de 2019, o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, “incluiu um compromisso pela erradicação da *ideologia de gênero nas escolas* jurando resistir à *submissão ideológica*”. (BUTLER, 2019, p. 224). Na Colômbia, o discurso antigênero influenciou o plebiscito que buscava um acordo com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), resultando na vitória do não à paz, como mostra Serrano em seu artigo *La Tormenta Perfecta: Ideología de Género y Articulación de Públicos* (SERRANO, 2017).

Ao longo de seu processo de configuração, o discurso antigênero foi sendo deslocado de textos e contextos católicos, incorporado em discurso midiáticos, até, por fim, ser legitimado como categoria política, operando em distintas agendas e diversas localidades. Ao expandir os seus sentidos para além do âmbito do catolicismo, o sintagma “ideologia de gênero” conseguiu “aglutinar diversas demandas políticas, articular atores distintos, ensejar instrumentalizações e revestir os discursos de aparente coerência, especialmente (e não apenas) entre agremiações de direita populista ou nacionalista” (JUNQUEIRA, 2018, p. 460). Isto é, ao se descolar de textos exclusivamente católicos e ganhar voz em outros campos, a “ideologia de gênero” acabou ofuscando sua matriz católica. O discurso adquire atualmente uma aparente cientificidade, o que foi fundamental para a construção de uma categoria política capaz de aglutinar diferentes grupos da sociedade, muitos desses com divergências claras entre si.

As formulações dos discursos antigênero, além de metadiscursivas, são também frequentemente paródicas, ou seja, os discursos dos “adversários” são distorcidos e caricaturados. A partir disso, buscam constantemente, com relatos alarmantes, associar os adeptos do gênero a comportamentos imorais. E mesmo que muito dos relatos sejam difíceis de acreditar, encontram nas representações coletivas terreno fértil para que a sociedade possa acionar antigos preconceitos. (JUNQUEIRA, 2018).

Com o objetivo de compreender a emergência dos discursos antigênero nos Estados Unidos e outros países, Judith Butler em seu artigo *Ideologia antigênero e a crítica secular de Saba Mahmood*, retoma o argumento de Mahmood sobre secularismo, direito à família e igualdade de gênero no Egito. No artigo, Butler argumenta que o surgimento do direito de família como esfera legal autônoma emergiu apenas a partir do século XVIII, só a partir disso

a esfera da “família” foi se tornando o local de estruturação dos laços de afeto, casamento e das regras referentes às trocas sexuais em contraponto a um liberalismo político que enfatiza o individualismo e a racionalidade. Ou seja, é como resultado do direito de família que a própria família é produzida como instituição responsável pelo cuidado com a reprodução e a moralidade sexual (BUTLER, 2019c).

No artigo supracitado, Butler tem como intuito reconstruir o argumento de Mahmood para compreender a emergência dos movimentos antigênero na contemporaneidade. O argumento da autora é que, uma vez que as políticas econômicas neoliberais foram destruindo a perspectiva de futuro e a vida de muitos trabalhadores, as cruzadas antigênero emergiram como forma de proteger as posições e privilégios tradicionais. Dessa forma, a atenção nacionalista e tradicionalista dada aos direitos reprodutivos e sexuais e ao próprio conceito de “gênero” é, segundo Butler, produto “de uma defesa, por vezes violenta, da família heteronormativa enquanto última barreira contra a devastação das forças de mercado” (BUTLER, 2019c, p. 225).

Apesar de frequentemente presumirem que em contextos de secularismo mais intenso haveria maior possibilidade de avanço das pautas relacionadas aos direitos LGBTQIA+, Butler sugere que o secularismo é, ao menos em parte, responsável pela intensificação da forma-família como centro dos debates legais e morais. Os Estados seculares têm como característica relegar a religião à esfera privada e, em certa medida, o mesmo processo ocorre com questões relacionadas à família, desenvolvimento de gênero e educação sexual. Consequentemente, na medida em que são aprovadas leis que favorecem a diversidade de gênero e ampliam as noções de família, adoção e casamento, surgem como respostas objeções religiosas, contrapondo-se à definição de tais questões na esfera pública (BUTLER, 2019c).

Butler afirma que não tem tanta certeza quanto Mahmood de que o nome mais apropriado para o tipo de poder que produz esses fenômenos seja secularismo. Para a autora, existe uma variedade de poderes que convergem para esse ponto. A própria distinção entre os domínios público e privado, um dos principais aspectos das sociedades capitalistas, assumiria uma configuração específica sob o neoliberalismo, pois as novas e antigas formas de produção de desigualdade de gênero “têm vidas históricas desde a época clássica até o presente que ultrapassam ou embarçam a distinção entre o secular e o religioso” (BUTLER, 2019c, p. 228-229). Contudo, Butler ressalta que Mahmood é bastante convincente em seu livro ao defender “que o secularismo assegura um domínio privado para a religião, e, ao fazê-lo, orchestra uma convergência significativa entre autoridade religiosa e política familiar, sexual e hierarquias de

gênero” (BUTLER, 2019c, p. 229). Por isso, para muitas autoridades religiosas, perder espaço em questões relativas à família, ao casamento e à sexualidade é perder o controle sob o único tipo de autoridade que ainda possuem na era secular.

É tentador alegar que o problema é precisamente a religião. Afinal, esses polemistas se fundamentam em textos religiosos, e se opõem a potenciais emancipatórios liberados pelo processo de secularização. Mas por outro lado, categorias como “sexo” raramente aparecem na Bíblia, e é possível selecionar passagens com um número razoável de referências ambíguas a afeição *queer* que trariam problemas para seus defensores contemporâneos. De fato, muitos dos argumentos utilizados por aqueles que se opõem ao gênero são enfaticamente modernos, orquestrados dentro de debates seculares, e movidos pela revolta reacionária contra o deslocamento da autoridade religiosa sobre o que eu chamaria de questões de gênero e sexualidade na sociedade civil – tanto suas leis quanto as formas de reconhecimento que se tornaram mais comuns nos últimos anos. (BUTLER, 2019c, p. 229).

Para Butler, a parte da argumentação de Mahmood que pode ser utilizada de maneira mais produtiva para analisar os ataques de cristãos da direita ao “gênero” está relacionada à estratégia discursiva de inversão da sequência temporal. No contexto estudado por Mahmood, temas relacionados ao divórcio e à família são essencializados e estabilizados, como se sempre estivessem presentes na história das tradições copta e muçulmana. Do mesmo modo, dificilmente seria possível encontrar na tradição cristã a ideia de determinação de papéis sociais e arranjos sexuais pelo sexo. Como explica Butler, a afirmação religiosa de que “no começo, havia o sexo” elimina toda a origem do termo na sexologia, como também suas contestações em várias outras áreas. O sexo foi, portanto, sendo instalado retrospectivamente como um dado biológico. Ou seja, a ideia do sexo como natural e sua redução a uma vida corporificada foi construída a partir de processos históricos específicos da modernidade. O discurso busca apagar sua origem no enalço de sustentar uma autoridade incontestável. O mesmo ocorre no caso de “família”, assim como com a noção de “orientação sexual”, já que não há sequer registros históricos do termo orientação sexual, ou mesmo de indivíduos que fossem entendidos como tendo esse tipo de orientação antes do século dezenove (BUTLER, 2019c).

Para aprofundar ainda mais seu argumento, Butler se utiliza da literatura feminista sobre neoliberalismo. A partir dos trabalhos de autoras como Melinda Cooper e Bethaney Moreton, a autora argumenta que o desamparo do Estado em relação às famílias, às crianças e aos serviços sociais resultou no deslocamento da função de apoio básico para a esfera familiar. Não é coincidência, portanto, o fato de que essa reação em defesa da família tradicional tenha emergido exatamente em um momento de grande instabilidade financeira. Há uma relação de dependência entre os valores familiares tradicionais e a economia global de serviços. Por isso,

quando autoridades das igrejas evangélicas reivindicam uma ordem moral para a família, estão também comprometidos em contribuir para a economia de livre mercado. Com a retração do Estado em relação a serviços sociais básicos e o enfraquecimento dos ideais de democracia social, família e religião ganham uma centralidade cada vez maior na economia e na política da sociedade. Segundo Butler, igrejas evangélicas fazem parte da livre iniciativa, e tal comunhão é posta comumente como única opção frente ao comunismo ou às elites acadêmicas (BUTLER, 2019c).

Para Butler, parece existir, tanto na família quanto na igreja, uma renovação da autoridade patriarcal que surge como resposta a crescente precariedade das condições de trabalho. Com a precarização do trabalho decorrente de políticas neoliberais e sua consequente redução da renda doméstica, as famílias tornam-se responsáveis por buscar suas próprias soluções. À vista disso, ao invés de identificarem a desestruturação familiar como produto das políticas neoliberais, elegem os movimentos sociais e culturais que buscam a transformação de pressupostos sobre família, gênero e sexualidade como os principais inimigos a serem combatidos. Além disso, a filósofa ressalta ainda que parte importante desse processo está relacionado à construção de uma noção de liberdade que não leva em conta a dependência ideológica entre liberdade de mercado e a noção de liberdade pessoal. Nas palavras da autora: “a emergência de uma ‘liberdade’ aparentemente secular dentro da esfera privada, tipificada pelo ‘gênero’, opera então conjuntamente com a forma de neoliberalismo que restringe a liberdade (assim como a democracia) à liberdade de mercado” (BUTLER, 2019c, p. 232).

Seria esperado que as autoridades cristãs se opusessem à saturação da racionalidade neoliberal na vida privada (Brown, 2015, p. 30-31), e identificassem movimentos por maior liberdade de expressão de gênero como manifestações de uma “liberdade pessoal” pressuposta tanto pelo liberalismo quanto pelo neoliberalismo; porém, algo diferente parece estar acontecendo. Movimentos sociais são mais que uma coleção de indivíduos, e o conceito de liberdade social avançado por esses movimentos aparece como uma intervenção colonizadora por parte do secularismo e do ateísmo. Curiosamente, a autoridade sobre a família alocada pelo secularismo à religião promove hoje uma oposição ao secularismo em nome daquela mesma autoridade. A liberdade à qual as autoridades cristãs se opõem é a da “construção social” e da “liberdade para criar” – uma prerrogativa que, aparentemente, pertence exclusivamente à divindade, e não a coletivos sociais que buscam transformar pressupostos sobre gênero, sexualidade e família. (BUTLER, 2019c, p. 232).

No processo de imposição dos poderes seculares, as reivindicações universais de igualdade e liberdade ficaram restritas a sujeitos de direito homens, brancos e proprietários. Simultaneamente, foi permitida a continuidade de desigualdades na esfera privada a partir de prerrogativas heteronormativas, patriarcais e racistas. Segundo Butler, é em busca de ocultar

críticas relativas à injustiça econômica e à restrição de liberdades sociais reivindicadas pelos movimentos feministas e LGBTQIAP+, que se faz uma defesa da família enquanto domínio da religião. “A oposição à “ideologia” de gênero teme especialmente as expressões de liberdade e igualdade social que comprometeriam o patriarcalismo e o controle que garante à religião seu último bastião de poder em regimes seculares.” (BUTLER, 2019c, p. 234).

2.2 PÂNICO MORAL E IDEOLOGIA DE GÊNERO NO BRASIL

Como já mencionado anteriormente, uma das estratégias discursivas dos polemistas antigênero para defender sua autoridade no domínio da família é a disseminação de relatos alarmantes, caricaturais e irreais sobre os adeptos dos estudos de gênero, colocando em xeque valores familiares tradicionais, com o intuito de criar o que Gayle Rubin chama de “pânico moral”. Rubin, em seu texto *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade*, retoma o conceito de “pânico moral”²⁶ de Jeffrey Weeks para analisar situações em que conflitos sexuais resultam em alarde por parte da população, da mídia e agentes políticos. Nas palavras da autora: “‘pânicos morais’ são o ‘momento político’ do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e a partir disso em mudança social” (RUBIN, 2017, p. 31).

Devido a sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas. Atividades sexuais muitas vezes funcionam como significante de apreensões sociais e pessoais com as quais não tem uma conexão intrínseca. Durante um pânico moral, tais medos se ligam a uma infeliz população ou atividade sexual. A mídia se torna inflamada com indignação, o público se comporta como uma massa fanática, a polícia é ativada, e o estado põe em ação novas leis e regulações. Quando o furor passa, alguns grupos eróticos inocentes foram dizimados, e o estado estendeu seu poder em novas áreas do comportamento erótico. (RUBIN, 2017, p. 31).

De acordo com Rubin, são dois os níveis das consequências promovidas pelo pânico moral, pois embora atinja principalmente a população alvo, todos acabam sofrendo com as mudanças sociais e legais. Nos pânicos morais, pouco importa se é um comportamento entendido como inofensivo, a criminalização de questões relativas aos direitos reprodutivos ou

²⁶ O conceito de pânico moral é utilizado também por Junqueira (2018), Miskolci e Campana (2017), Cadilhe (2017), entre outros autores, para compreender o papel do alarde social na difusão dos discursos antigênero.

à sexualidade costumam ser racionalizadas ao representá-las como ameaça à família, às crianças, à saúde ou à própria civilização (RUBIN, 2017).

No artigo *A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é*, Junqueira argumenta que, embora não exista confluência entre o que os “defensores da família” chamam de “ideologia de gênero” e o que os estudos de gênero e os movimentos feministas defendem ou fazem, a “ideologia de gênero” existe. Mas, obviamente, não da forma como seus detratores afirmam existir. Trata-se, na verdade, de uma invenção vaticana, um objeto evidenciado e construído pelo próprio discurso que o denuncia. Segundo Junqueira, a ideologia de gênero é: “Um sintagma, um neologismo, um rótulo estigmatizante, um slogan, categoria política forjada para operar como arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico” (JUNQUEIRA, 2019, p. 138-139). Produzindo pânico moral em defesa de um modelo de família excludente, os polemistas antigênero difundem “fantasias públicas, no Brasil e em outros lugares, de que professores de educação sexual, guiados pelo ‘gênero’, estariam ensinando estudantes a se masturbar, ou a como se tornarem “homossexuais.” (BUTLER, 2019c, p. 232).

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, já estabelecia uma educação inclusiva voltada para a promoção e observância do direito à dignidade humana. Após a promulgação da nova Constituição, foi iniciada no Congresso a tramitação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só seria aprovada em 1996 (LDB, Lei nº 9.394/1996). No Título II – Dos Princípios e Fins Da Educação Nacional, Art. 3º, foi então estipulado que o ensino deve ser ministrado considerando: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; respeito à liberdade e apreço à tolerância; igualdade de condições para acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; etc.

No entanto, entre o que versa a lei e o que pode ser observado no cotidiano escolar ainda há um afastamento significativo. Apesar dos suportes legais, a escola ainda aparece comumente como reprodutora de valores hegemônicos em relação à heterossexualidade, com sérias dificuldades em lidar com a pluralidade e diversidade de seus alun(a)os, naturalizando determinados comportamentos e identidades e patologizando outros, produzindo assim hierarquia e exclusão. Embora avanços significativos nesse sentido tenham sido empreendidos desde a década de 1990, surgiu também uma reação cada vez mais alarmante e intensa de setores ultraconservadores da sociedade.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), segundo Machado, houve uma aproximação relevante do poder executivo com lideranças dos movimentos feministas. Embora tenha gerado desconfiança por parte dos próprios movimentos, tal aproximação foi extremamente importante para a implementação de uma série de políticas públicas relacionadas ao segmento feminino. (MACHADO, 2017).

Em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) incluiu como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a Orientação Sexual, e trouxe a discussão sobre a questão de gênero em diferentes áreas e em vários dos assuntos trabalhados pela escola. De acordo com o documento, a inclusão de tal tema tinha como objetivo um processo de intervenção pedagógica que propiciasse aos jovens “a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa” e de problematizar questões relativas à sexualidade, incluindo “posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”, diferenciando-se da educação realizada pela família, já que se pautaria pela apresentação de diferentes perspectivas sobre a sexualidade e “sem a imposição de determinados valores sobre os outros” (PCN's, 1997, p. 34). O documento traz três eixos fundamentais como norteadores de tal intervenção: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis.

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens. (PCN, 1997, p. 34)

Diversos autores mostram que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desenvolvidos em 1997, embora tratassem a sexualidade sob uma perspectiva biológica e não se aprofundasse na questão de gênero, foi um importante instrumento de legitimação para a abordagem de temas relacionados à diversidade de gênero e à sexualidade nas escolas. (FRANCISCATI; LEIVAR BRANCALEONI; RODRIGUES DE OLIVEIRA, 2019; SILVA, Elder, 2020; VIANNA; UNBEHAUM, 2004; LEÃO; RIBEIRO, 2012). Com os PCNs, a educação sexual passou a ser evidenciada como tema transversal, ou seja, como um conhecimento que atravessa distintas áreas e que pode ser abordado em todos os níveis de

ensino. Todavia, após duas décadas, como veremos a seguir, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 representou um grande retrocesso nesse sentido.

Cabe ressaltar ainda, que em seu primeiro ano de mandato, Fernando Henrique Cardoso instituiu como política governamental o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) com o objetivo de: promover a concepção de direitos civis, sociais e políticos como interdependentes e universais; identificar quais são os obstáculos para a promoção dos direitos humanos e propor ações governamentais e não governamentais para enfrentar tais obstáculos; difundir os direitos humanos como elemento indispensável na elaboração de políticas públicas; executar os tratados internacionais dos quais o Brasil é parte; diminuir atos discriminatórios e intolerantes, tendo em vista reduzir desigualdades sociais; e o cumprimento rigoroso dos direitos e deveres presentes na Constituição, com ênfase no art. 5º, referente aos direitos e deveres individuais e coletivos (VENTURA, 2009 apud MACHADO, 2018).

A elaboração e adoção da PNDH, ampliada em 2002 com a PNDH II, possibilitou a participação mais efetiva dentro de órgãos governamentais de movimentos feministas e LGBTQIA+. Conseqüentemente, resultou também na incorporação de debates sobre iniquidade de gênero e discriminação baseada na orientação sexual. A ampliação de temas incorporados na PNDH II trouxe centenas de propostas que visavam, por exemplo, ações específicas direcionadas às mulheres, às pessoas de distintas orientações sexuais e à população que vive com HIV e Aids (MACHADO, 2018).

Nos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010), o diálogo com os movimentos intensificou-se com a implementação de várias iniciativas direcionadas às minorias sexuais. Machado destaca as iniciativas tomadas pelo governo durante este período:

A realização da I Conferência Nacional de Políticas Voltadas para as Mulheres e o lançamento do programa “Brasil Sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual”, em 2004; a instalação de uma Comissão Tripartite de Revisão da Legislação Punitiva sobre o Aborto, em 2005; a realização de uma Audiência Pública sobre o Aborto, durante 2007; a realização da primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, em 2008; o lançamento de um novo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), em dezembro de 2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE), enviado para o Congresso brasileiro em 2010. (MACHADO, 2018, p. 6).

De acordo com Machado, é como consequência dessas iniciativas que começam a surgir reações de atores religiosos difundindo discursos contra a perspectiva de gênero. E é também nesse contexto que emergem projetos de lei que vão na contramão das pautas relevantes para

os movimentos feministas e LGBTQIA+. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido é a do deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONA), em 2003, que propôs uma ementa ao projeto de lei da também deputada Iara Bernardi (PT). O projeto de lei dispunha sobre a criação do Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do Uso de Drogas (PL 007/2003) e a ementa de Elimar propôs a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” com a justificativa de que tais termos seriam neologismos para consagrar o “homossexualismo”, e que isso seria contrário às tradições da sociedade brasileira. O relatório apresentado pela deputada Jandira Feghali (PC do B) indica a aprovação da lei com a rejeição à ementa proposta por Elimar Damasceno. Contudo, a Comissão sugeriu a substituição da expressão orientação sexual por educação sexual na redação do artigo 1º. O mesmo deputado continuou proferindo discursos contra a perspectiva de gênero no Congresso e chegou até mesmo a propor, no ano de 2005, um projeto de lei que previa apoio psicológico às pessoas que desejassem voluntariamente largar a homossexualidade (PL 5.816/2005), projeto este que foi arquivado²⁷. A cruzada antigênero estava apenas começando. Nesse período foram vários os políticos cristãos que empreenderam um especial esforço para impedir que terminologias da perspectiva de gênero fossem incorporadas em políticas públicas relacionadas à Educação, à Saúde e aos Direitos Humanos (MACHADO, 2018)²⁸.

No ano de 2004, foi criado o programa “Brasil Sem Homofobia” com o objetivo de desenvolver políticas públicas que promovam o respeito à diversidade e combatam a violência contra a população LGBTQIA+. Entre as propostas do programa direcionadas à Educação, foi desenvolvido o kit “Escola Sem Homofobia”, com materiais educativos que objetivam

²⁷ “Sobre esse Projeto de Lei, a Relatora da Comissão de Seguridade Social e da Família, Dep. Jandira Feghali, votou pela rejeição: ‘O Autor, sob o argumento de defesa dos direitos do psicólogo, propõe medida que carece de embasamento técnico-científico e que apenas agrava o preconceito e a discriminação aos homossexuais – inserir no campo de atuação do psicólogo o tratamento psicológico a pessoas que querem ‘deixar’ a homossexualidade. Inicialmente, é preciso lembrar que há muito a homossexualidade deixou de ser tratada como doença ou desvio, tendo sido excluída da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, da Organização Mundial da Saúde. Querer incorporar à competência profissional do psicólogo o atendimento a pessoas que querem reverter sua homossexualidade é um retrocesso, pois significa a repatologização dessa condição. Subliminarmente, volta-se à situação anterior, na qual havia uma única expressão da sexualidade considerada ‘normal’ – a heterossexualidade, além da qual tudo o mais era considerado desvio ou anormalidade. Propostas como a que ora analisamos, sob o manto do altruísmo e da defesa de direitos, estimulam o preconceito e a intolerância com as diferenças. É evidente que a homossexualidade está sendo tratada como um desvio da “normalidade”, como uma patologia a ser objeto de assistência psicológica. Isso é um verdadeiro retrocesso no campo dos direitos humanos e da luta pelo direito à livre orientação sexual’ (grifo nosso). A Deputada cita, inclusive, a Resolução n. 1/99, do Conselho Federal de Psicologia, que condena quaisquer terapias de ‘cura’”. (BAHIA; DOS SANTOS; 2013, p. 15).

²⁸ Outro exemplo nesse sentido é a indicação elaborada pelo deputado federal Milton Cardias (PTB) que sugeria ao Ministério das Relações Superiores apoiar e parabenizar o presidente dos Estados Unidos George W. Bush por ter se manifestado contra o casamento entre pessoas do mesmo sexo (2.478/2004) (BAHIA; DOS SANTOS, 2013).

discussões sobre orientação sexual e homofobia na escola. O kit trazia material didático-pedagógico com o intuito de dar subsídio para que os professores abordassem tais temas com alunos do ensino médio. Durante o ano de 2011, quando o kit sairia do papel, houve pressão de setores conservadores do Congresso Nacional e da sociedade e o projeto, apelidado de “kit gay” por tais setores, acabou sendo engavetado pelo governo Dilma Roussef. As polêmicas envoltas nas discussões sobre o material e o seu consequente engavetamento são emblemáticos para entender a intensificação da vigilância de setores ultraconservadores da sociedade nos últimos anos, especialmente no que se refere aos conteúdos transmitidos pela escola.

Ainda em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) havia reconhecido o mesmo *status* da união heterossexual ao casamento entre pessoas do mesmo sexo. Isso provocou reação da bancada religiosa e teria sido um dos principais motivadores para a atenção despendida dias depois sobre o material elaborado para o programa “Brasil sem Homofobia” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Segundo Junqueira, é a partir de agosto do mesmo ano que o sintagma ideologia de gênero começou a ser utilizado publicamente no Brasil por lideranças religiosas. Nos anos seguintes, o ativismo religioso antigênero ganhou ainda mais força e os ataques às políticas pública direcionadas à educação e à saúde cresceram significativamente. É nesse contexto que, em 2013, o pastor neopentecostal Marco Feliciano (PSC)²⁹, conhecido por seus frequentes ataques à perspectiva de gênero, foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara. Visando a promoção de pânico moral, os ativistas antigênero passaram a utilizar cada vez mais o já citado estratagema de disseminar informações imprecisas e acusações infundadas, e de atacar propostas que buscavam combater violações dos direitos humanos, de mulheres e da comunidade LGBTQIA+ (JUNQUEIRA, 2018).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)³⁰ desenvolvidas em 2013, embora sejam citadas as diferenças de gênero e orientação sexual, elas já aparecem de forma bem restrita. Em 2014, o termo “ideologia de gênero” se popularizou ainda mais após o Ministério da Educação incluir educação sexual, combate às discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no Plano Nacional de Educação (PNE). Os setores fundamentalistas e ultraconservadores reagiram mais uma vez por não acharem que os debates sobre questões de

²⁹ Uma das principais polêmicas em que Marcos Feliciano havia se envolvido e que ganhou grande repercussão midiática refere-se a declarações dadas no twitter sobre africanos e homossexuais. Nos twetts, Feliciano afirma: “Sobre o continente africano repousa a maldição do paganismo, ocultismo, misérias, doenças oriundas de lá: ebola, Aids, fome... Etc”, Ele também havia publicado na rede social que “a podridão dos sentimentos dos homofetivos leva ao ódio, ao crime e à rejeição”. Ver: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/03/marco-feliciano-e-eleito-presidente-da-comissao-de-direitos-humanos.html> Acesso em: 08 dez. 2020.

³⁰ As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis.

gênero seriam apropriados ao ambiente escolar. Em seus discursos, enfatizavam um medo de que esses debates fossem contra valores religiosos e da “família” e partiam da visão distorcida de que trazer discussões sobre esses temas induziria crianças a se tornarem homossexuais. Em meio a tantas polêmicas, o PNE acabou sendo aprovado sem qualquer menção a gênero e orientação sexual.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também ocorreu em meio a polêmicas e teve sua versão final aprovada a portas fechadas no Ministério da Educação durante o governo Temer. A BNCC é atualmente o documento oficial normativo responsável por determinar o conjunto de aprendizagens primordiais referentes à educação infantil e ao ensino fundamental e deve ser seguida integralmente por todas as escolas da federação. Sua versão final, aprovada em 2017, suprimiu a palavra gênero, que só aparece relacionada a gênero textual/literário/musical. O tema da sexualidade também só aparece como conteúdo do 8º ano do ensino fundamental a partir de uma abordagem centrada na dimensão biológica, que ressalta apenas aspectos relacionados à reprodução e à prevenção de doenças. De acordo com a análise da BNCC desenvolvida por Franciscati, Brancaleoni e Rodrigues:

Face ao exposto, a sexualidade é apresentada pela BNCC somente em sua dimensão biológica, na qual são salientados conteúdos vinculados à anatomia e à fisiologia da reprodução humana. Cabe sublinhar que ao apresentar o corpo biológico ao lado de conteúdos referentes às IST, denominadas no documento oficial ainda pela nomenclatura DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), o trabalho com tal temática em sala de aula poderá reforçar o trinômio corpo-saúde-doença que, dentre outros aspectos, traz em si pressupostos médico-higienistas. Por este ângulo, a sexualidade adquire conotações de controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública, sejam aqueles vinculados ao contágio e transmissão de IST, sejam aqueles referentes aos índices de gravidez na adolescência. Destarte, observamos que a BNCC se reveste das mesmas problemáticas que Leão e Ribeiro (2012), Vianna (2012) e Abreu e Santos (2015) indicaram nos PCN, fato que nos leva a crer que discussões acerca da educação sexual não apresentaram avanços ao longo das duas décadas que separam ambos os documentos oficiais da educação básica. (FRANCISCATI; LEIVAR BRANCALEONI; RODRIGUES DE OLIVEIRA, 2019, p. 1547).

Simultaneamente aos debates sobre “ideologia de gênero” no âmbito da educação, intensificaram-se também os debates sobre o movimento “Escola sem Partido”, criado em 2004 pelo advogado e Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e transformado em associação em 2015. O “Escola sem Partido” propõe a fixação de cartazes em sala de aula de todas as escolas do Brasil onde estariam escritos os deveres dos professores. Segundo os idealizadores do projeto, há uma doutrinação política e ideológica dos alunos em sala de aula e os cartazes teriam a função de informar os alunos sobre o direito que possuem de não serem

doutrinados. Embora o “Escola sem Partido” tenha sido criado em 2004, apenas em 2014 um primeiro projeto foi apresentado pelo então deputado estadual Flavio Bolsonaro (PP). Como resposta, foi criado em 2016 no II Encontro Nacional de Educação (ENE) a Frente Nacional Escola Sem Mordança³¹ com o intuito de combater a censura e perseguição a professores e estudantes. O site da frente³² traz notícias, sugestões bibliográficas, casos modelos e estratégias jurídicas para se defender de possíveis investidas dos adeptos do Escola Sem Partido.

O Movimento Escola Sem Partido resultou em diversos projetos de leis espalhados pelo país nas esferas municipal, estadual e federal. De acordo com o site da Frente Nacional Escola Sem Mordança foram 237 projetos desde 2014, sendo 214 em municípios, estados e distrito federal e 23 no âmbito federal. Camuflado sob uma suposta neutralidade, os projetos são carregados de conservadorismo e autoritarismo, trazendo restrições à liberdade de expressão dos professores. O projeto de lei proposto em 2016 pelo senador Magno Malta (PR), por exemplo, além de versar sobre uma inalcançável neutralidade e, embora fale em “pluralidade” de ideias, vedava a menção às questões de gênero e orientação sexual nas escolas.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (PLS 193/2016).³³

O projeto tinha como objetivo incluir o Escola Sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional, mas acabou sendo rejeitado pelo senado em 2017 e foi retirado no mesmo ano pelo próprio autor. No Congresso Nacional, uma proposta apresentada em 2014 resultou na criação, dois anos depois, de uma comissão especial para discutir o tema. No final de 2018, após várias reuniões para votar o parecer e nenhum consenso, o projeto foi arquivado. Em 2020, o STF considerou inconstitucional uma lei do estado de Alagoas nos moldes do Escola Sem Partido. A lei estava suspensa desde 2017 após liminar do relator do processo, o ministro Luís Roberto Barroso³⁴. A decisão acertada pela inconstitucionalidade do projeto deve indicar o

³¹ Em 2019, houve um relançamento da Frente Escola Sem Mordança em Brasília durante as atividades do Dia Nacional de Luta em Defesa da Educação Pública.

³² <https://www.escolasemmordaca.org.br/>.

³³ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1553282224513&disposition=inline>. Acesso em: 08 dez. 2020.

³⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>. Acesso em: 08 dez. 2020.

entendimento do STF em futuras decisões sobre o tema, além de ter sido uma importante derrota do Escola Sem Partido³⁵.

Fernando Penna, um dos idealizadores da Frente Escola Sem Mordação, analisa o caráter antipolítico e antidemocrático dos discursos envoltos no Escola sem Partido. De acordo com Penna, a busca por negar o debate sobre algum assunto comum, recorrendo a um argumento de autoridade, evidencia o caráter antipolítico dos discursos de ativistas do Escola Sem Partido. Ao mesmo tempo que se apresenta como antipolítico, de forma aparentemente paradoxal, trata-se de um discurso extremamente político, já que busca, sem qualquer debate e a partir do recurso à autoridade, determinar o modo como organizamos nossa vida comum. Quanto à dimensão antidemocrática, concordando com Penna, há a caracterização dos que divergem das propostas do MESP como inimigos que deveriam ser eliminados do debate público. Em outras palavras, Penna argumenta que o MESP é antidemocrático pois “tenta demonizar (o termo é forte, mas utilizo-o intencionalmente) todos aqueles que são contra a proposta, especialmente os professores.” (PENNA, 2018, p. 575).

O discurso em defesa de uma escola sem partido parece justamente tentar se constituir utilizando como “exterioridade constitutiva” todo pensamento progressista que se contraponha ao projeto de lei “escola sem partido”, enquadrando-o como parte da “esquerda internacional” que promove um “discurso envenenado”. Este “outro” é constituído como um perigoso inimigo que infiltra instituições e utiliza um discurso que subverte o sentido das palavras, alguém que coloca em risco a existência das “famílias tradicionais”. Não é à toa que o referencial teórico para isso seja o criador da TFP – o mesmo discurso da conspiração comunista utilizado para legitimar o golpe militar em 1964 é reapropriado para mobilizar os mesmos medos do inimigo vermelho (PENNA, 2018, p. 577).

Indo no mesmo sentido, em seu artigo *Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro*, o cientista político Luis Felipe Miguel mostra que “os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro de uma conjugação heteróclita entre o ‘libertarismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo” (MIGUEL, 2016, p. 592). A ideologia ultraliberal libertariana é, segundo o autor, descendente da “escola econômica austríaca” e possui influência significativa entre ativistas e acadêmicos dos Estados Unidos. Resumidamente, tal concepção defende que o Estado seja o menor possível e que situações derivadas dos mecanismos do livre mercado são

³⁵ Um dia após a decisão do STF, o fundador do Escola Sem Partido, Miguel Nagib, anunciou sua desvinculação dos canais do Escola Sem Partido e do próprio movimento.

justas por definição³⁶. O fundamentalismo religioso começou a ganhar força política ainda nos 1990, a partir do investimento de igrejas neopentecostais na eleição de pastores. Embora seja comum se falar em bancada evangélica, Miguel destaca que tal denominação ignora as diferenças internas entre neopentecostais e a participação de membros da Igreja Católica nessa bancada. Segundo Miguel, os fundamentalistas partem da perspectiva de que há uma verdade revelada que exclui a possibilidade de debate, e se empenham na oposição a temas que envolvam o reconhecimento de múltiplas formas de família, a descriminalização do aborto, políticas de combate à homofobia, entre outros. Além disso, é comum que se aliem aos latifundiários e defensores do porte de arma para fortalecer suas pautas³⁷. Já o caráter anticomunista, embora estivesse arrefecido após o fim da Guerra Fria, foi repaginado no Brasil e na América Latina. O inimigo se tornou o “bolivarianismo” e o Foro de São Paulo³⁸, vistos como parte de uma conspiração da esquerda para dominar a América Latina. Embora tenha assumido um centrismo nos discursos e efetivado práticas moderadas, a encarnação do comunismo no Brasil foi projetada para o Partido dos Trabalhadores (PT), “gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo.” (MIGUEL, 2016, p. 594).

Durante as eleições de 2018, a “doutrinação ideológica” nas escolas foi tema em constante discussão nos debates da opinião pública e no discurso de vários candidatos, sendo eleito para presidente um defensor do Escola sem Partido, Jair Bolsonaro (PSL/atuamente sem partido), que ganhou grande parte de sua notoriedade nos últimos anos atacando a ilusória doutrinação ideológica e a distribuição do kit anti-homofobia nas escolas. Já durante o seu governo, em 2019, o presidente mandou retirar da “Caderneta de Saúde do Adolescente”, produzida pelo Ministério da Saúde e distribuída para escolas e unidades de saúde, informações sobre educação sexual. Até o presente momento, fora os constantes ataques aos órgãos de pesquisa e à educação, três ministros passaram pelo Ministério da Educação. Os dois primeiros, Ricardo Vélez Rodríguez (2019) e Abraham Weintraub (2019/2020), adotaram discursos enfáticos contra a doutrinação ideológica e a perspectiva de gênero. E o atual ministro, o pastor Milton Ribeiro (2020), embora apareça menos na mídia que seus antecessores, também se alinha às pautas antigênero.

³⁶ O Instituto Millenium criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais é um exemplo de instituição que adota a ideologia libertarista (MIGUEL, 2016).

³⁷ Na mídia é comum se referirem a essa aliança entre os segmentos como bancada BBB (bala, boi e bíblia).

³⁸ “Conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente” (MIGUEL, 2016, p. 593).

2.3 REPERCUSSÕES DO DISCURSO ANTIGÊNERO NA CIDADE DE JUIZ DE FORA

Em Juiz de Fora³⁹ os discursos antigênero começaram a ganhar força institucional principalmente a partir de outubro de 2017, com a visita de uma *drag queen* ao Colégio de Aplicação João XXIII, pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em vídeo publicado pela UFJF em homenagem ao dia das crianças, a personagem Femmenino, do artista performático Nino de Barros, visita o Colégio de Aplicação João XXIII e, dentre outros assuntos, conversa com as crianças do ensino fundamental sobre o preconceito existente na separação entre coisas e brinquedos de meninos e meninas. O vídeo gerou repercussão nacional e chegou a ser postado de forma editada pelo até então deputado federal Jair Bolsonaro em suas redes sociais, com os dizeres: “Prestem atenção na canalhice que estão fazendo com nossas crianças”⁴⁰. A página do Escola Sem Partido também compartilhou o vídeo acompanhado da legenda: “O desrespeito às famílias é a rotina das escolas em nosso país”.

Poucos dias depois, um conselheiro tutelar da cidade entrou com uma representação no Ministério Público Federal solicitando que a conduta da *drag queen* e da direção do colégio fossem verificadas. O conselheiro argumentava que o vídeo fazia apologia à ideologia de gênero e buscava destruir aquilo que os pais ensinavam aos filhos. Indo na mesma linha, dois vereadores, Andre Mariano (PSC) e José Fiorilo (PTC), solicitaram na Câmara uma moção de repúdio ao colégio. O assunto foi debatido na Câmara com a presença de manifestantes em apoio ao vídeo produzido pela UFJF e o projeto acabou sendo retirado. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino de Juiz de Fora (SINTUFEJUF), as Comissões de Direitos Humanos e Cidadania da OAB/JF e de Defesa dos Direitos das Crianças, Adolescentes e Jovens da OAB/JF e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (Sedpac) manifestaram seu apoio à UFJF e ao Colégio de Aplicação João XXIII, que também emitiram notas reiterando a relevância do vídeo e da temática abordada⁴¹.

³⁹ Juiz de Fora, cidade da presente pesquisa, está localizada na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais e tem aproximadamente 570.000 habitantes.

⁴⁰ Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/16-10-2017/video-da-ufjf-que-toca-em-questao-de-genero-gera-repercussao-nacional.html>. Acesso em: 01 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/camara-de-juiz-de-fora-e-ocupada-por-manifestantes-em-apoio-a-video-de-colegio-com-drag-queen.ghml>. Acesso em: 01 jun. 2021.

⁴¹ Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/17-10-2017/video-de-drag-queen-em-escola-provoca-polemica.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Contudo, mesmo com a retirada temporária das moções de repúdio, os vereadores, responsáveis pelo pedido, movimentaram-se com o intuito de debater as propostas educacionais da UFJF⁴².

Ainda em 2017, o vereador José Fiorilo (PSC) apresentou à Câmara Municipal de Juiz de Fora o projeto de lei “Infância sem Pornografia”⁴³, que viria a ser aprovado em 2018. O objetivo da lei, segundo seus defensores, é proibir a divulgação ou acesso de crianças e adolescentes a materiais com pornografia infantil. O projeto de lei submetido na cidade era uma reprodução de outro produzido em São Paulo e disponibilizado a partir da página Infância e Família⁴⁴.

No artigo “*Não Deveria ter tanta Preocupação se o Projeto é Inócuo*”: *Trajétórias Textuais e Indexicalidade nos Discursos do Projeto de Lei Infância Sem Pornografia*, Alexandre Cadilhe analisa o texto-base da lei, sua trajetória até o município, as discussões nas sessões da Câmara Municipal e as notícias divulgadas no jornal local sobre o assunto. Cadilhe mostra como os discursos sobre gênero e sexualidade são indexicalizados e como há um jogo de disputas sobre o sentido do que é pornográfico. O autor destaca que a ênfase dada a gênero e sexualidade nos discursos visa promover o já supracitado “pânico moral” e uma política de medo. Além disso, Cadilhe ressalta também a importância da pressão e resistência ao projeto por parte de pais, educadores, sindicatos, universidades, que conseguiram suprimir questões que apareciam na primeira versão do projeto, como a denúncia e multas aos professores, o que consequentemente tornou o projeto inócuo (CADILHE, 2020). Nas palavras do autor:

[...] o investimento que realizo nesta análise encerra-se mais em colocar em debate que Discursos conservadores avançam, viajam e são entextualizados, mas que acima de tudo, há alguma resistência – a mesma mobilizada com o chamado do e-mail que tive e que permitiu reunir profissionais e sociedade civil em defesa da Educação, na denúncia de que projetos inócuos não devem silenciar o trabalho crítico na escola, nem os letramentos que potencializem a reflexão sobre diversidade de gênero e sexualidade, marcadores sociais tão caros nas arenas da vida cotidiana. (CADILHE, 2020, p. 195).

Como ressalta Cadilhe, sempre há alguma resistência no sentido de se contrapor aos discursos antigênero. No caso de Juiz de Fora, a movimentação de diversos setores da sociedade provou-se fundamental para tornar o projeto inócuo. Contudo, os efeitos dos pânicos morais produzidos pela discussão em torno da lei, juntamente com a disseminação dos discursos

⁴² Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/10/19/interna_gerais,909783/apos-polemica-com-drag-queen-em-escola-vereador-visita-reitor-da-ufff.shtml. Acesso em: 01 jun. 2021.

⁴³ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/projeto-de-lei-infancia-sem-pornografia-e-aprovado-na-camara-de-vereadores-de-juiz-de-fora.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <https://infanciaefamilia.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

antigênero e do Escola Sem Partido, podem intimidar professores e levá-los a não abordar tais temáticas com medo de serem vítimas de algum tipo de perseguição. Ou seja, embora o Escola Sem Partido e outros projetos derivados dos discursos antigênero esbarrem na constitucionalidade das propostas e enfrente certa resistência, a disseminação dos discursos é capaz de provocar medo em professores que podem, por isso, optar por não abordar temas como gênero e sexualidade (CADILHE, 2020). Trazer essa contextualização é importante para ressaltar o quanto setores ultraconservadores da sociedade têm promovido uma vigilância intensa sobre os temas abordados pela escola.

2.4 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, SUPERVISORES E DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

No presente tópico, busco apresentar as percepções de professores, supervisores e direção sobre gênero e sexualidade na escola. Com esse intuito, foram desenvolvidas entrevistas com 8 professores de disciplinas distintas, 2 supervisoras e 1 diretora⁴⁵, todos funcionários de escolas públicas estaduais de Juiz de Fora, Minas Gerais. As entrevistas tiveram em média 2 horas e foram feitas a partir de um roteiro semiestruturado. Conversei com tais agentes escolares sobre suas experiências cotidianas na escola que envolvem representações de gênero e sexualidade, suas percepções sobre o projeto Escola Sem Partido e os discursos antigênero, e sobre o amparo ou não, proporcionado pela formação em suas respectivas áreas e pelo livro didático, para lidar com tais questões no contexto da educação escolar. Além do proposto inicialmente, surgiram espontaneamente nas entrevistas relatos de professores que não se adequam às normas hegemônicas de gênero e que, por isso, enfrentam frequentemente o desafio de lidar com os dispositivos reguladores de gênero da instituição, a partir de representações heteronormativas de alunos ou mesmo de colegas de trabalho.

É importante ressaltar as negativas recebidas de três professores que, ao saberem o tema da presente pesquisa, informaram que não gostariam de participar. Dois destes professores, um de educação física e outro de português, alegaram que não se sentiam confortáveis para falar sobre o assunto e, mesmo diante da minha insistência, enfatizando o anonimato dos entrevistados e a não necessidade de domínio sobre o tema, afirmaram que preferiam não participar. O terceiro professor de quem recebi a negativa era um professor de física que chegou

⁴⁵ Devido à pandemia de Covid-19, houve a necessidade de realizar as entrevistas através de chamada de vídeo.

a marcar e desmarcar três entrevistas, até que por fim disse que não participaria por não se sentir seguro para tratar de um tema tão “polêmico” e que achava “toda essa ideia de gênero problemática”. E apesar da insistência, não quis aprofundar no assunto. Nesse sentido, a amostra de entrevistas da presente pesquisa contou com a participação de agentes escolares mais afeitos a pelo menos refletir sobre o tema.

Ainda sobre as entrevistas, embora tenha contado com a participação de agentes escolares que atuam na mesma escola em que leciono e que, portanto, possui certa proximidade, entrevistei também agentes de outras escolas com os quais não possuía nenhum vínculo anterior. Os entrevistados são: Adriano, professor de matemática há 6 anos, 28 anos de idade, sem religião, homossexual, autodeclara-se como branco; Elias, professor de matemática há 8 anos, graduando em biologia, 29 anos de idade, espírita, bissexual, autodeclara-se como branco; Fábio, professor de biologia há 14 anos, 33 anos de idade, heterossexual, católico não praticamente, autodeclara-se como branco; Fernanda, diretora escolar há 7 anos, 52 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se como branca; João, professor de história há 17 anos, 37 anos de idade, heterossexual, adventista do sétimo dia, autodeclara-se como negro; Joana, professora de português há 17 anos, 39 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se como parda; Marcia, professora de filosofia há 10 anos, 28 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se branca; Renata, supervisora pedagógica há 10 anos, 40 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se branca; Rodrigo, professor de inglês há mais de 25 anos, 49 anos de idade, homossexual, autodeclarado como branco; Tânia, supervisora pedagógica há 10 anos, 45 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se branca.

Durante meus seis anos de docência em escolas públicas estaduais, sempre fiz questão de incluir, entre os temas debatidos com os alun(a)os de todos os anos do ensino médio, questões relativas à identidade de gênero, orientação sexual, movimentos feministas e LGBTQIA+. Embora, na maioria das vezes, não tenha recebido qualquer restrição dos membros das escolas ou dos responsáveis pelos alunos por abordar tais questões, um caso específico ocorrido, em uma das escolas, ainda chama a minha atenção. Nessa unidade em que trabalhei, no meu terceiro ano como docente, a supervisora solicitou que eu preparasse uma aula para as turmas de terceiro ano que trouxesse gênero e sexualidade como tema. A aula seria em um sábado letivo e, apesar de dizer que provavelmente os alunos não compareceriam, como é comum ocorrer aos sábados, pediu que eu preparasse tal aula (SILVA, 2019).

Demonstrando certa cautela ao conversar sobre o assunto, ela se definiu como uma pessoa muito “quadrada” para essas questões e me disse que gostaria que eu abordasse o tema de uma maneira diferente do que ela costuma ouvir na escola. Segundo ela, quando algum palestrante vai até a escola falar sobre o tema “ou é um homem puxado mais para essa questão ou é uma mulher também com um discurso enviesado” e falou que queria o tema abordado enfatizando o quanto eles “não precisavam pensar nisso agora”, de como “isso” é um modismo e sobre o quanto eles poderiam se arrepender. Percebi, então, que ela falava especificamente dos comportamentos que transgrediam a heterossexualidade (SILVA, 2019).

Disse a ela que não acreditava se tratar de modismo, mas consequência de transformações sociais que possibilitam a essa geração expressar de maneira mais livre e diversificada suas sexualidades. Expus que só poderia tratar do tema nos termos que domino e que competem a minha disciplina, especificando as devidas diferenciações entre os conceitos de sexo biológico, identidade de gênero, expressão de gênero, orientação sexual; falando sobre a influência que o contexto social exerce sobre cada uma das classificações e a maneira como lidamos com eles; sobre as desigualdades derivadas das relações estabelecidas entre os gêneros e da naturalização da heteronormatividade; sobre os movimentos sociais e a necessidade de empatia e tolerância com as múltiplas possibilidades de ser. Disse ainda que esse processo de descoberta é inevitável e que acredito que a escola não possui meios para travar ou mesmo creio que isso seria o melhor a ser feito (SILVA, 2019).

Então a supervisora me contou o caso de uma vizinha que, ainda muito nova, relacionou-se com uma mulher, depois se arrependeu e foi perseguida pela ex. Falei que não entendia por que havia uma especificação de um caso de relação homossexual se histórias semelhantes ou bem piores ocorrem frequentemente entre casais heterossexuais, tendo homens como protagonistas. Ela se justificou dizendo que houve arrependimento por parte da vizinha e que até hoje ela é vista de uma forma ruim. Expliquei que o problema não estava no comportamento da vizinha, mas no modo como esse comportamento costuma ser tratado e que a história relatada por ela só reforçava a necessidade de se discutir o tema sob a perspectiva de uma maior tolerância e entendimento da pluralidade sexual. Por fim, talvez por cansaço, ela acabou concordando e solicitou que eu preparasse algo também sobre prevenção de IST's e gravidez. Preparei a aula, mas como esperado nos sábados letivos, apenas dois alunos compareceram (SILVA, 2019).

O caso acima, assim como as recusas de entrevistas por professores, é ilustrativo do quanto os agentes presentes na escola, por vezes, reiteram valores hegemônicos em relação à

sexualidade em suas práticas e discursos. Há constantemente, no contexto escolar, um despreparo para lidar com as diversas expressões de gênero que fogem das expectativas de comportamento baseadas no binarismo masculino/feminino. Tal falta de informação sobre o assunto “leva alunos e educadores a seguirem padrões convencionais que direcionam o trato às diferenças de gênero a produzirem estigmas, preconceito e discriminação” (AMORIM, 2018, p. 39). Como afirma Junqueira:

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as). (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

Para além daquilo que está explícito no currículo formal escolar sobre gênero e sexualidade, há um currículo oculto, não prescrito nas diretrizes curriculares, mas que influencia significativamente o processo de aprendizagem, a partir de atitudes, gestos, exemplos, comportamentos, valores e orientações presentes no cotidiano escolar. Diante disso, estando a heteronormatividade no cerne das concepções curriculares, como afirma Junqueira, mesmo que haja um silenciamento sobre questões de gênero e sexualidade de forma mais explícita no currículo formal, há no cotidiano escolar a produção de distinções hierárquicas ancoradas em um modelo heterossexual como normativo (JUNQUEIRA, 2013).

O cotidiano escolar revela, entre outras coisas, situações e procedimentos pedagógicos e curriculares vinculados a processos sociais relativos à produção de diferenças e distinções sociais, que interferem na formação e na produção social do desempenho escolar. Ele interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo. (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Centrada em um modelo de adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”, Junqueira nos lembra ainda que a escola brasileira foi estruturada tendo como base pressupostos que contribuem para um conjunto de crenças e valores responsáveis por inferiorizar a figura daqueles que não se adequam a tal modelo de referência e que são, conseqüentemente, considerados estranhos, doentes, pecadores. Dessa forma, o *currículo em ação*, noção que “se refere à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagens vivenciadas por toda a comunidade escolar (planejadas ou não, dentro ou fora da sala de aula) sob a responsabilidade da escola” (JUNQUEIRA, 2013, p. 494), faz circular cotidianamente no

espaço escolar “preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade.” (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Sendo assim, a falta de preparo e de informações que forneçam o devido suporte para que professores e gestores escolares lidem de forma apropriada com as diferentes expressões de gênero e sexualidade de seus alun(a)os contribue para que, no cotidiano escolar, o *currículo em ação* acabe por reiterar normas hegemônicas de gênero. Nesse sentido, é significativo ressaltar que uma das poucas unanimidades, encontradas entre os 11 entrevistados para a presente pesquisa, refere-se à percepção de que, em suas respectivas formações, não foram devidamente preparados para lidar com questões relativas a gênero e sexualidade na escola. Abaixo algumas falas dos entrevistados que são ilustrativas sobre o assunto.

Olha, preparo nunca há. Faculdade não te prepara pra vida. Você aprende tudo na teoria. Por exemplo, eu na área de literatura estudei diversas escritoras que tinham uma orientação sexual diferenciada. Tive professores que a gente ficava sempre na dúvida se era gay ou não era gay. Mas, assim, a faculdade de uma forma geral, ela não te prepara para realidade da sala de aula. Por mais que você faça estágio, que você converse com o orientador. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é a realidade. Porque até mesmo os seus professores da faculdade, eles também não têm essa noção da realidade em uma escola pública. O máximo que eles dão é aula para quem tá na faculdade. Na faculdade chega gente de tudo quanto é jeito, mas todo mundo já tem um certo comportamento, vamos dizer assim. Ninguém vai mostrar da noite para o dia uma coisa que não era. E eu até lembro que, quando eu fazia mestrado, uma reunião que tive com a orientadora do mestrado, ela falando comigo que chegou num ponto em que eles, enquanto professores, tiveram que chamar um casal numa reunião em particular, porque os dois meninos estavam beijando, passando a mão um no outro, na pracinha na frente das salas de aula. E tiveram que chamar atenção deles porque aquilo estava sendo constrangedor para todo mundo que passava e para os alunos que estavam na sala de aula tendo aula com o professor que não tava conseguindo explicar. E aí você para e pensa, ao mesmo tempo que a faculdade ela é muito a frente na questão de ideologias, ela também tem os seus traços conservadores. Porque, querendo ou não, nós ainda somos pessoas conservadoras.

[...] Eu acho que você não tem que expor para o outro aquilo que você pensa ou aquilo que você é. Tem que guardar pra você. Então assim, a faculdade não prepara. Não prepara mesmo. Eu passei muito apuro em sala de aula por conta dessas coisas. [...]

E eu não dou aula diretamente de ciências, de biologia. Pra falar a verdade, eu nem sei falar sobre sexualidade. Porque eu não sou a pessoa mais indicada pra falar sobre isso. Sou uma pessoa casada? Sou. Mas eu nunca fui uma pessoa assim que teve várias experiências na minha vida que eu possa comentar com os alunos. Porque esses meninos têm experiências diversas. Tem cada uma que se você parar para escutar seu queixo até cai e nunca mais levanta, né?! Então, assim, eles são muito a frente da frente do negócio, muitas vezes. E você imagina se na escola não houver uma orientação correta pra eles a respeito. Para as meninas da questão do anticoncepcional, para os meninos da camisinha. Imagina a quantidade de criança que não vai ter nesse mundo aí. Porque, desde que o mundo é mundo, o ser humano

é curioso. Se ele não aprender na escola, vai aprender na rua. Vai ter sempre alguém que vai ensinar aquilo pra ele. (JOANA⁴⁶, Entrevista, 2021)

Professora de português no ensino fundamental e médio há 17 anos, Joana não acredita que recebeu em sua formação o devido suporte para lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade, seja no âmbito de sua própria disciplina ou em situações que possam ocorrer no cotidiano escolar. Para além das questões sobre diversidade, acredita que há um distanciamento entre o que se aprende na faculdade e a realidade encontrada na escola. De acordo com Joana, isso se deve ao fato de que a própria Universidade possui traços conservadores e que “*querendo ou não, nós ainda somos pessoas conservadoras*”. Na percepção dela, se mesmo na Universidade, que tenderia a ser um espaço mais “moderno”, existe uma necessidade de “controlar” a sexualidade dos jovens, a tônica no cotidiano do ensino básico certamente será a mesma. Ela apresenta, portanto, uma visão fatalista sobre o assunto. Ao mesmo tempo que Joana acredita que os alun(a)os têm experiências sexuais que nos deixariam de queixo caído e que deveriam, portanto, receber orientações corretas em relação ao assunto: “para as meninas da questão do anticoncepcional, para os meninos da camisinha”, defende também que “você não tem que expor para o outro aquilo que você pensa ou aquilo que você é. Tem que guardar pra você”.

Equivocadamente, a professora de português apresenta a perspectiva de que falar sobre sexualidade seria meramente falar sobre “como faz sexo” e que, por isso, necessitaria ter vivenciado mais experiências sexuais para abordar o assunto. Além disso, sua posição converge com discursos conservadores sobre sexualidade na escola, que apontam uma preocupação com o excesso de sexo na juventude, principalmente nas classes mais baixas e restringem o debate sobre sexualidade na escola à reprodução, ao controle e à gestão dessas pessoas.

Brandão e Heilborn (2006), no artigo *Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil*, ressaltam que apenas nas últimas décadas a gravidez na adolescência passou a ser apontada como um problema social, um assunto de ordem pública. Segundo elas, isso decorre das:

[...] alterações no padrão de fecundidade da população feminina brasileira, as redefinições na posição social da mulher, gerando novas expectativas para as jovens, no tocante à escolarização e profissionalização e o fato da maioria destes nascimentos ocorrer fora de uma relação. (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 1422).

⁴⁶ Joana, professora de português há 17 anos, 39 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se como parda. Entrevista realizada por vídeo chamada em 12 de abril de 2021.

As autoras analisam o fenômeno da gravidez na adolescência a partir do pressuposto de tratar-se de um fato social significativo para compreender os paradoxos e as tensões inerentes ao processo de socialização adolescente. Nesse processo, haveria um equilíbrio tênue “entre a aquisição gradativa da autonomia juvenil (sempre relativa) e a afirmação da heteronomia consoante à função educativa parental” (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 1421).

Segundo as autoras, os argumentos elaborados pela literatura corrente sobre o tema da gravidez na adolescência ancoram-se principalmente em dados de pesquisas com camadas populares e tendem a enfatizar como principais pontos que influenciam tal acontecimento a desinformação, a dificuldade de acesso aos métodos contraceptivos e as condições de marginalização social. Inserida em discursos moralizantes e alarmistas, a gravidez na adolescência é frequentemente associada a uma perturbação à trajetória juvenil.

“Em geral, os estudos apontam o incremento das famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, a constituição de uma prole numerosa, a esterilização precoce, o abandono escolar, a precária inserção no mercado de trabalho etc” (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 1422). No entanto, para Brandão e Heilborn, essas pesquisas negligenciam os aspectos relacionados às transformações “ocorridas no processo de transição à vida adulta” e se concentram nos debates sobre a inserção social dos jovens e sobre riscos à saúde. As autoras contestam ainda a hipótese que relaciona a gravidez na adolescência à mera desinformação. De acordo com elas, o conhecimento dos métodos não é decisivo para o processo de aprendizado e de tomada de decisões em relação à contracepção.

Em pesquisa sobre comportamento sexual da população brasileira, Berquó reafirma a tese de que o conhecimento necessariamente não predispõe à mudança de comportamento. Há intensa difusão de informações a esse respeito pela mídia, escolas, serviços de saúde, ONGs. Espera-se que a incorporação juvenil da postura contraceptiva seja automática, principalmente entre jovens escolarizados. Pressupõe-se que o acesso à informação transforme de imediato as práticas sexuais juvenis, instaurando uma conduta de auto-proteção que eliminaria possíveis riscos. O manejo e a introdução dos métodos são lentos, exigem discussão entre os parceiros, autoconfiança, apoio social. Tal determinação e disciplina dificilmente são compatíveis com o domínio dos “primeiros passos” sexuais. (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 1425).

Nesse sentido, o aprendizado gradativo das regras sociais das relações afetivo-sexuais – que incluem o conhecimento sobre a contracepção e a proteção em relação às ISTs – é contrastado com a percepção comumente propagada “da sexualidade como algo ‘natural’, ‘espontâneo’, não racional ou passível de controle” (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 1425). Para as autoras, o controle da concepção é um aprendizado que se dá a partir da experiência

subjetiva, com tempo, no decorrer dos relacionamentos e são permeados por assimetrias entre os gêneros. Tal controle dificilmente é instaurado a priori, “pois não se reveste de decisões unilaterais, embora frequentemente tomadas pelas mulheres” (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 426).

As abordagens de pesquisas sobre o tema e os discursos presentes na mídia e no senso comum, de acordo com Heilborn et al. (2002), tendem a associar a gravidez na adolescência às noções de “risco” e de “problema” e são constituídas a partir de uma identificação simplista entre a gravidez na adolescência e as mulheres adolescentes, mães, pobres e solteiras, que acabam se tornando o público alvo preferencial de ações profiláticas. De acordo com as autoras, essa identificação produz uma dupla ocultação, pois negligencia o papel dos pais adolescentes e das diferenças de classe existentes entre as mulheres (HEILBORN *et al.*, 2002).

Voltando ao relato de Joana, sua visão é de que a presença de discussões sobre sexualidade na escola deve ficar restrita aos aspectos relacionados à reprodução e à prevenção. Já as questões sobre orientação sexual e identidade de gênero devem ser tratadas como particularidades privadas que não devem ser expostas. Conseqüentemente, ao sugerir um silenciamento sobre orientação sexual e identidade de gênero por, segundo ela, tratarem-se de questões pessoais, Joana tende a reiterar os discursos heteronormativos que permeiam o cotidiano escolar, restringindo o debate sobre sexualidade a um viés relacionado à saúde, à reprodução e ao controle de natalidade.

Eu acho que nós poderíamos ter na academia disciplinas mais voltadas para essas questões de diversidade. Embora a gente pode até ter alguma lá no currículo com o nome. Que é um rótulo só dela também, mas não despertou essa prática na nossa didática, sabe. A gente vive um conflito de gerações, o professor que te deu a aula lá muitas vezes ele vai ter enraigado, ele vai te passar conceitos com base na formação dele, do período dele, da época dele, do engessamento dele, da radicalidade do período dele. Que é muito mais radical do que o nosso, a gente sabe. Então imagina só, eu acho que realmente a gente não teve um preparo voltado para isso sabe? Até mesmo dentro da biologia, eu posso dizer isso. Eu acho que poderia ter tido um preparo até maior para tentar fazer esse elo com mais facilidade, talvez exatamente com um professor da área de humanas, sociais, para exatamente falar sobre isso. Qual é a construção efetiva na sociedade desses conceitos biológicos que a gente está falando? Para onde vai isso além da biologia? Porque na biologia eu tenho a determinação lá do XY, mas e no comportamento? E na aceitação? E no social? Isso aí eu acho que poderia ter tido uma formação com mais argumentos desse nível mais ou menos que orientasse essas discussões. Isso aí faltou com certeza. Não só na questão da sexualidade, mas na questão de necessidades especiais. Então às vezes a gente corre por fora. Você vai lá, olha no youtube, você procura alguma coisa. Como é que eu posso interagir melhor com esse aluno? Então a gente tenta fazer isso, mas isso eu acho que falta na academia. Totalmente. Falta sim. Nisso aí minha opinião é determinante, falta isso aí. Igual eu falei, tem até na sua ementa lá, mas que refletiu mesmo em uma mudança de comportamento ou que possa mesmo ser utilizado na

minha abordagem pedagógica, no meu dia a dia de aula não. Com certeza eu fui carente nisto daí. (FÁBIO⁴⁷, Entrevista, 2021)

Fábio, professor de biologia há 14 anos, acredita que, embora na grade curricular de sua formação tenha existido uma disciplina relacionada ao tema da diversidade na escola, tal disciplina não foi suficiente para despertar em sua prática pedagógica cotidiana a incorporação de tais questões. Não apenas em relação à sexualidade, mas também, segundo Fábio, “*na questão de necessidades especiais*”. O professor apresenta a percepção de que a abordagem sobre sexualidade na escola não deve estar restrita à biologia, devendo ser conciliada com outras disciplinas. Fábio demonstra-se disposto a conversar sobre o tema na escola, no entanto, sente-se defasado. Isso não apenas por não ter tido o devido preparo em sua formação, mas também por acreditar existir um conflito geracional na abordagem sobre o assunto. Em sua visão, ao tratar sobre o tema, os professores que teve em sua formação tenderiam a ser mais conservadores que ele e sua geração.

Entretanto, Fábio afirma que “*corre por fora*” e que costuma pesquisar melhores formas de interagir com seus alun(a)os. É perceptível, portanto, que a carência de orientações pedagógicas e elementos na formação, que possibilitem lidar de maneira apropriada com a diversidade sexual e de gênero de seus alun(a)os, faz com que o professor tenha que buscar por iniciativa própria estar inteirado sobre o assunto.

Não aprendi nada sobre isso na formação. Não tem. Acho que circulou algum tipo de conversa no corredor, mas no geral nada. A gente acaba aprendendo é na vivência. A faculdade não é só quatro anos. São os quatro anos mais o tempo que você passa aprendendo a dar aula dando aula. Por um tempo, os alunos são cobaias e a gente é cobaia deles né?! Eu não sei se tem jeito também da gente aprender tudo na faculdade. Porque você não consegue simular o ambiente de escola. É muito difícil. O mais próximo que vi disso foi algum filme, tem um ou outro professor que tenta e tal, mas também é muito romantizado. A gente acaba recebendo aquilo de um jeito meio, sei lá, não é vivenciado. Na vivência é muito diferente. (ELIAS⁴⁸, Entrevista, 2021).

Na matemática a gente tem as matérias da educação na graduação, só que são matérias mais para o lado político, metodológico, não é muito no sentido de expor diversidades, né?! E como lidar com as diversidades? Inclusive, na minha dissertação de mestrado, eu levanto uma questão: “por que algumas licenciaturas elas precisam fazer uma matéria que é discurso de gênero e sexualidade, alguma coisa assim, e a matemática não precisa?”. E aí eu levanto o seguinte, poxa, se a gente vai lidar com a mesma diversidade, independente da disciplina, por que na história é obrigatório

⁴⁷ Fábio, Professor de biologia há 14 anos, 33 anos de idade, heterossexual, católico não praticamente, autodeclara-se como branco. Entrevista realizada por vídeo chamada em 8 de abril de 2021.

⁴⁸ Elias, professor de matemática há 8 anos, graduando em biologia, 29 anos de idade, espírita, bissexual, autodeclara-se como branco. Entrevista realizada por vídeo chamada no dia 8 de abril de 2021.

fazer, na pedagogia é obrigatório fazer e na exatas não é obrigatório fazer? Então acho que a própria estrutura que os cursos de graduação estão hoje em dia, eles afastam essas discussões. A minha proposta é justamente pensar em um currículo novo até na graduação, para incluir principalmente essa disciplina que já é ofertada. E eu não tive acesso não. Eu fiz depois essa disciplina e o professor me disse que eu fui a primeira pessoa da área de exatas que fez essa disciplina dele. E eu fiz para o mestrado. Porque eu não encontrei tanto apoio no mestrado para pesquisar essas questões sobre gênero e sexualidade. E aí fui atrás desses pesquisadores que já falam sobre isso. E eu perguntei: “mas não é obrigatório para o povo da matemática?” E ele me disse que não. Sociologia, história, sim, mas exatas não. Não tive discussões sobre isso. A matemática não pode fazer o sujeito pensar criticamente, só teoricamente. Então a própria estrutura da graduação ela já afasta essas pessoas da disciplina. Infelizmente. A BNCC ela diz que a gente tem que abordar, por exemplo, cultura, assuntos sociais, mas está explícito lá: professores de história, filosofia e sociologia. Matemática, química, não precisam de abordar isso. (ADRIANO⁴⁹, Entrevista, 2021).

Elias e Adriano, ambos professores de matemática, também compartilham a experiência de não terem recebido durante a graduação nenhum tipo de suporte em relação ao tema. Elias, assim como Adriano, acredita que há, de forma geral, um grande distanciamento entre a realidade encontrada na escola e o preparo recebido durante a formação. De acordo com Elias: *“A faculdade não é só quatro anos. São os quatro anos mais o tempo que você passa aprendendo a dar aula dando aula”*. Já Adriano teve oportunidade de se aprofundar sobre o tema a partir do mestrado, em que desenvolveu uma pesquisa relacionada a gênero e sexualidade nas aulas de matemática e cursou uma disciplina dedicada ao assunto. A partir de sua pesquisa e analisando seu próprio currículo da licenciatura em matemática, Adriano levanta um questionamento interessante sobre a não inclusão de uma disciplina que aborde a diversidade na escola: *“se a gente vai lidar com a mesma diversidade, independente da disciplina, por que na história é obrigatório fazer, na pedagogia é obrigatório fazer e na exatas não é obrigatório fazer?”*. De fato, o questionamento é relevante porque deixa explícito o caráter de educação bancária presente no seu currículo de formação, reduzindo o papel do professor à mera transmissão de conteúdo, sem sensibilizá-lo para a diversidade de realidades que encontrará na escola.

Nas falas de Elias e Adriano, ambos professores LGBTQIA+, a discussão enfatizada não é se o tema da sexualidade deve ou não ser abordado na escola, pois o debate já é dado como necessário. As demandas enfatizadas pelos dois professores centram-se principalmente na capacitação e na formação para a abordagem do assunto. Além disso, problematizam a negligência existente em relação ao tema principalmente na área de exatas.

⁴⁹ Adriano, professor de matemática há 6 anos, 28 anos de idade, sem religião, homossexual, autodeclara-se como branco. Entrevista realizada por vídeo chamada no dia 7 de abril de 2021.

Na minha formação o que vi foi o oposto. Eu tive um professor de psicologia no meu primeiro ano. Na época nem era período, era no primeiro ano. E eu acho que ele percebeu em mim, assim, alguma coisa. Então ele pegou e falou que ele curou. E na época eu era muito bobinho, né gente?! Eu acho que eu tinha que viver agora, eu tinha que estar agora com 18 anos. Mas ele disse que curou, que fizeram um trabalho com ele, que ele tirou toda essa parte sexual dele e jogou tudo na arte. William, é muito difícil. E assim, eu olhava para esse professor casado, para mim estava explícito que ele estava ali, mas não era ele. Que ele queria estar em outro lugar, sabe?! E ele curando as pessoas assim, em relação à sexualidade. (RODRIGO⁵⁰, Entrevista, 2021).

No caso do professor de inglês, Rodrigo, além de afirmar não ter recebido em sua formação o devido amparo para lidar com tais questões, afirma que o que viu foi o “oposto”. Em seu primeiro ano de faculdade, um dos professores, ao intuir sua homossexualidade, teria sugerido que haveria uma “cura” e que o próprio professor seria resultado da eficiência de tal procedimento. Ou seja, além do desamparo relatado por Rodrigo na sua formação, vivenciou uma situação de homofobia, em que um professor apresentava sua orientação sexual e expressão de gênero como uma doença, algo digno de “cura”.

Não sinto que fui preparada. Mesmo quando você trabalha ali no contexto das disciplinas que trabalham mais temas assim, tipo ética, que dá pra pensar nesse viés, não tem essa formação para a gente não. Acho que o professor ele busca por ele mesmo. Por interesse dele, pela realidade que às vezes ele vai presenciando também. Ele vai observando, ele vai construindo. Ele próprio busca por si. Mas não há essa formação não. (MÁRCIA⁵¹, Entrevista, 2021).

Acho que, na minha época de formação, essas questões não eram tão debatidas quanto hoje. Mas eu sempre fui uma pessoa que respeita todo mundo, independentemente de qualquer coisa. Só que eu acho que os meninos não deveriam se preocupar com isso agora. Sempre digo para os alunos, tanto os meninos quanto as meninas, que eles precisam focar é nos estudos e deixar essas questões de sexualidade para idade certa, porque isso não dá futuro para ninguém. Hoje é tudo muito precoce, acho que temos questões mais sérias para enfrentar na escola. (TÂNIA⁵², Entrevista, 2021).

Márcia, professora de filosofia há 10 anos, reforça a percepção apresentada por outros professores citados anteriormente de que “o professor ele busca por ele mesmo. Por interesse dele, pela realidade que às vezes ele vai presenciando”. Ou seja, não tendo recebido nenhum tipo de suporte e orientação, em suas respectivas formações, para lidar com a diversidade de

⁵⁰ Rodrigo, professor de inglês há mais de 25 anos, 49 anos de idade, homossexual, autodeclarado como branco. Entrevista realizada por vídeo chamada em 9 de abril de 2021.

⁵¹ Márcia, professora de filosofia há 10 anos, 28 anos de idade, católica, heterossexual, autodeclarada-se como branca. Entrevista realizada por vídeo chamada no dia 26 de março de 2021.

⁵² Tânia, supervisora pedagógica há 10 anos, 45 anos de idade, católica, heterossexual, autodeclarada-se como branca. Entrevista realizada por vídeo chamada no dia 25 de março de 2021.

gênero e de sexualidade presentes na escola, a problematização e a sensibilidade em relação a tais questões dependem, por vezes, de uma iniciativa individual do professor. Já Tânia, supervisora pedagógica há 10 anos, embora compartilhe da percepção presente no discurso de outros professores de que não teve uma preparação nesse sentido, não considera que essa seja uma questão importante. Contraditoriamente, ao mesmo tempo que apresenta uma visão de que questões sobre sexualidade adentram a vida de alun(a)os de modo precoce atualmente, acredita que a escola tem “*questões mais sérias para enfrentar*”, colocando, portanto, a diversidade de gênero e de sexualidade como uma questão menos importante para a escola e de responsabilidade exclusiva do âmbito familiar. Há uma visão comum, mas pouco informada, sobre uma suposta maior sexualização de crianças e adolescentes se comparada às gerações anteriores. Como mencionado, anteriormente, a partir do artigo de Brandão e Heilborn, apenas nas últimas décadas a gravidez na adolescência passou a ser tratada como um problema social. De acordo com as autoras, isso se deu por consequência das redefinições que ocorreram na posição social da mulher, das modificações no padrão de fecundidade da população feminina brasileira, das novas expectativas e projetos de vida proporcionadas às jovens mulheres e do fato de que, em muitos casos, a gravidez ocorre fora de uma relação.

Não tive nenhum preparo nesse sentido. A gente nunca viu essa discussão dentro da grade, né?! Hoje em dia eu sou um crítico muito grande da grade de formação de história da UFJF. É uma grade que visa mais a formação de um pesquisador do que de um professor. Há um desprestígio muito grande no que é a parte de pedagógica na história. E do que é que é ser professor. Muitos professores dentro do departamento de história da UFJF condiciona a ideia de que ser professor é ser professor na universidade, não reconhecem os colegas da educação como sendo professores. A gente não teve nenhuma disciplina específica para trabalhar essas questões. Como a gente também não teve nenhuma disciplina específica pra trabalhar a questão de inclusão de pessoas com deficiência, né?! Então assim, por isso que eu falo que a escola é um espaço de segregação. Por mais que ela seja pública para todos, ela não é preparada e ela não é pensada pra todos de fato. Ela recebe todos, mas o receber todos não contempla a ideia de ser uma educação pública que vai ser abrangente, dando igualdade de condições pra todos, né?! Então assim, eu não tive preparo na formação. E mesmo fazendo essa crítica, eu me faço uma autocrítica, porque eu também não busquei fora. Eu não tive essa visão. Também só fui sentir falta disso na prática, quando comecei a dar aula. Quando entro em uma sala e tenho um aluno autista, ou quando entro em uma sala e tenho uma situação de homofobia, ou uma situação de racismo. Aí que a gente é colocado diante do problema e buscar formas de lidar com o problema. Geralmente a gente busca o mecanismo do silenciar. E não é uma forma de lidar com o problema, mas de agravar o problema, né?! Mas nesse segundo movimento que eu te falo, que eu retorno do doutorado, eu comecei a explorar mais o que a gente chama na História, não sei se na sociologia trabalha desse jeito, são os chamados temas sensíveis. A ideia do educar através de temas sensíveis é buscar temas que são sensíveis aos alunos, ou que são do cotidiano do aluno, são presentes na vida dele, como violência, racismo, geralmente são experiências de violência, né?! Em que você vai buscar esses temas para trabalhar a história a partir desses temas. Porque ela ganha sentido na vida dele. Eu tento. Por que eu estou dizendo que eu tento? Porque não quer dizer que eu consiga fazer de

fato dentro de uma percepção didática que seria o ideal. Mas ultimamente eu tenho tentado trabalhar com temáticas relacionadas ao preconceito, como racismo, homofobia, transfobia, desigualdade de gênero, machismo. Eu tenho tentado levar de alguma forma essas temáticas. Mas dentro da minha jornada como educador, racismo eu sempre toquei, porque pela questão da escravidão a gente acaba passando nessa discussão. Mas os demais temas a gente passa só recentemente. Foi através de 2017 pra cá que eu começo a fazer essa abordagem. Então é bem recente. (JOÃO⁵³, Entrevista, 2021)

Ainda sobre o suporte recebido na formação, o professor de história João é mais um dos que compartilham a percepção de que há uma carência em sua formação, não apenas em relação às questões de gênero e de sexualidade, mas também em relação a outras necessidades especiais que os alun(a)os possam apresentar. João apresenta ainda uma autocrítica por não ter buscado individualmente, fora de sua formação, o preparo necessário para trabalhar tais questões com os alun(a)os. Nesse sentido, o professor aponta como emblemática sua passagem pelo doutorado em história e um segundo momento na sua trajetória como educador, em que questões como “*homofobia, transfobia, desigualdade de gênero, machismo*” foram incorporadas às temáticas trabalhadas com os alun(a)os.

Os relatos a seguir apresentam as percepções de professores em relação ao suporte ou não fornecido pelos livros didáticos de suas respectivas áreas para trabalhar com gênero e sexualidade na escola.

Os livros, principalmente de língua portuguesa, seja do fundamental ou seja do ensino médio, um ou outro texto que pode abordar alguma coisa, ou você pode trazer algum texto que aborde alguma coisa. Mas no ensino médio você está tão focada no PISM, no ENEM. Você pode até comentar com um direcionamento a redação, mas dentro da parte de literatura não tem nada. Não tem nada que seja mais forte e que te dê oportunidade de você levar uma discussão. Você tem a questão da mulher. Mesmo ela tento poder aquisitivo sendo herdeira, ela não era dona do seu destino. Então a gente sempre fala muito da questão do feminismo ao longo da história. Como que a mulher se libertou, como que a mulher hoje ela tem oportunidade de ganhar novos rumos na sua vida. Criar sua história de forma independente. Eu explico muito para os meninos, falo assim: gente, na época era colégio só de menino. Colégio só de menina. Hoje se vocês estudam em uma sala mista, vocês têm que agradecer as pessoas lá atrás que lutaram pelos direitos delas e estão dando a vocês o direito de fazerem isso hoje. A terem essa oportunidade. Se você é uma menina que pode andar de saia curta, se você é um menino e quer andar de vestido, tudo isso você tem que agradecer as pessoas percursoras lá atrás. Não é você que está idealizando tudo isso não. Já teve alguém que foi massacrado, foi morto, foi humilhado e começou a escrever uma história de uma forma diferente. Então é isso assim que, a literatura ela te dá mais essa possibilidade.

[...] A questão do livro didático que você perguntou. O livro acaba não te dando abertura. Ele te dá uma abertura? Dá. Mas dentro da ordem cronológica. Se você não tivesse tanta preocupação com o que vai cair no PISM, o que vai cair no ENEM.

⁵³ João, professor de história há 17 anos, 37 anos de idade, heterossexual, adventista do sétimo dia, autodeclara-se como negro. Entrevista realizada por vídeo chamada no dia 4 de abril de 2021).

Igual, quando eu estudei não tinha esse negócio de ENEM, não tinha esse negócio de PISM. Eu fiz vestibular. E vestibular caía aquilo que você estudava no primeiro, segundo e terceiro ano. (JOANA, Entrevista, 2021).

O livro didático que aborda essa questão na parte de sexualidade. Por exemplo, o oitavo ano, que é quando se estuda corpo humano, antigamente, né?! Porque agora teve essa reformulação via BNCC, ela distribuiu um pouco esses conceitos. Mas continua sendo falado no oitavo. Eu não estou trabalhando no oitavo ano, mas agora que incorporou mais efetivamente esses conceitos. Agora no ensino médio já é mais deficiente. O que notei no livro é que é mais técnico mesmo. Não está tendo uma discussão tão filosófica, de despertar, de curiosidade. Embora tenha assim, aquele cantinho do livro, sabe?! Tipo, temas importantes da atualidade: cisgênero, transgênero, e aí um textinho. Que muitas vezes a gente acaba nem lendo, porque a matéria tá comendo e eu tenho que dar o conteúdo que é gigante para o ENEM. E aí às vezes a gente deixa, passa como atividade para ler em casa, faz um texto, e não dá de repente o valor que deveria ter sido dado. (FÁBIO, Entrevista, 2021).

Os de inglês tratam de preconceito racial, mas sexualidade nenhum. E eu não acredito que seja de má fé. Eu acredito que seja da mesma forma que a gente entra numa escola e que eu tenho meus receios e que preciso trabalhar. E eles fazem isso também. Eles também não colocam esses livros, porque as pessoas não vão escolher. A gente já viu aqui que quem, vamos dizer, boa parte dos professores também tem esse preconceito. Às vezes mais que os meninos. Quem faz a escolha do livro é o professor. (RODRIGO, Entrevista, 2021)

A partir de agora nem o pouco que aparecia a gente vai ter, né?! Então assim, pelo livro didático a gente não tinha. Isso foi relegado para aula de ciências depois, só para a aula de ciências. Sendo que deveria ser um tema transversal. Ser trabalhado de diferentes formas. A questão sociológica, histórica, da construção das relações a partir de gênero, preconceitos. Então assim, livro didático não nos dá suporte. Geralmente quando isso é trabalhado por algum professor, eu acredito que é muito mais pelo material que o professor constrói, do que pelo livro didático em si. (JOÃO, Entrevista, 2021).

Tem livros interessantes sim. Tem alguns que você percebe que não aprofundam tanto nisso, não coloca em evidência. Mas tem livros que te dão essa abertura. Não aprofunda bem, mas ele introduz o tema e deixa você ter uma liberdade para trabalhar com isso. Então de certa forma acaba te dando esse espaço. Mas não são todos. Quando você pega alguns livros didáticos que são mais voltados para uma perspectiva da história da filosofia, esses são mais fechados. Agora tem uns mais temáticos que costumam dar essa abertura sim. (MÁRCIA, Entrevista, 2021).

Os professores Joana e Fábio, respectivamente das disciplinas de português e biologia, compartilham da visão de que a necessidade de trabalhar com uma grande quantidade de conteúdos direcionados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) faz com que gênero e sexualidade fiquem em segundo plano. Joana afirma trabalhar a questão dos movimentos feministas a partir da literatura ou da preparação para a redação exigida no ENEM. Já o professor de biologia, afirma que o conteúdo sobre sexualidade é restrito ao 8 ano do ensino fundamental e é tratado de forma mais “técnica” e que, embora haja no livro uma pequena parte dedicada à identidade de gênero, o tema acaba sendo pouco aprofundado devido à necessidade de abarcar outros conteúdos considerados mais frequentes nas provas do ENEM.

Nesse sentido, parece haver um indicativo a partir das falas acima de que a frequência com a qual gênero e sexualidade aparecem no ENEM tende a influenciar professores na incorporação ou não de tais temas em seus planejamentos curriculares. Vale ressaltar que em 2018 o presidente Jair Bolsonaro manifestou em entrevistas seu descontentamento com as questões do ENEM, destacando uma questão que trazia o dialeto “pajubá”, utilizado por gays e travestis, e afirmou que: “não vai ter questão desta forma ano que vem, porque nós vamos tomar conhecimento da prova antes”⁵⁴. Como consequência, Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela elaboração do ENEM, foi exonerada do cargo no início de 2019. Em entrevista à revista Exame em 2020, Fini afirmou que “a edição do ENEM aplicada em 2019 sofreu censura ao ter seu banco de questões periciado por três pessoas indicadas pelo governo e que não eram conhecidas pelos técnicos do Inep”⁵⁵. Nas edições de 2019 e 2020, o ENEM deixou de trazer questões sobre identidade de gênero e sexualidade e sobre o período de 1964. Por conseguinte, essa exclusão acaba minando tais discussões nas escolas, visto que há entre os professores uma grande preocupação em abranger os conteúdos que aparecem com maior frequência no ENEM.

Rodrigo afirma que os livros didáticos de inglês não trazem discussões sobre gênero e sexualidade e atribui tal fato ao preconceito dos próprios professores, intuído pelas editoras que elaboram os livros. No caso dos livros didáticos de história, João afirma que não trazem um suporte para trabalhar tais questões e que por isso é necessário que o próprio professor elabore um material sobre o assunto. Diferentemente dos outros professores, no caso do livro didático de filosofia, Márcia afirma que existem livros interessantes que, embora não aprofundem, permitem certa abertura para trabalhar com gênero e sexualidade.

Tratando dos livros didáticos de sociologia o cenário é semelhante ao relatado pela professora de filosofia. Dos três que tive a oportunidade de trabalhar, *Sociologia em Movimento* (SILVA, Afrânio *et al.*, 2013) traz um capítulo completo dedicado a gênero e sexualidade, *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY *et al.*, 2016) traz apenas um tópico sobre gênero focado na desigualdade social, e o livro *Sociologia Hoje* (AMORIM, H; BARROS, C.; MACHADO, I., 2015) traz também apenas um tópico intitulado Gênero e Parentesco com referências teóricas mais atuais, como Gayle Rubin e Marilyn Strathern.

⁵⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/09/bolsonaro-critica-questao-do-enem-2018-e-diz-que-em-2019-vai-tomar-conhecimento-da-prova-antes.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2021.

⁵⁵ Disponível em: <https://exame.com/brasil/maria-ines-fini-ex-presidente-do-inep-enem-2019-sofreu-censura/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

A partir de 2022, com a implementação do novo ensino médio, os livros não serão mais escolhidos por disciplina, mas sim por área. Dessa forma, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia entram no livro de Ciências Humanas. Em um discurso na cerimônia de lançamento do cronograma para a implementação do novo Ensino Médio, o atual ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou que não vai “permitir que em livros didáticos a gente possa levar questões de gênero para crianças de 6 anos de idade, tudo tem o seu tempo certo, não podemos violentar a inocência das crianças”⁵⁶. Algo próximo às falas mencionadas anteriormente de Tânia (e em parte também de Joana), que considera o debate sobre sexualidade na escola precoce e associa a discussão sobre o assunto exclusivamente a práticas sexuais que perverteriam as/os jovens. Mesmo em uma cerimônia direcionada ao ensino médio, o ministro da educação faz questão de enfatizar o discurso antigênero, ancorando-se na ideia de proteção à inocência das crianças. Ou seja, se a temática de gênero sexualidade já era, em certa medida, negligenciada nos livros didáticos, a tendência é que com os novos livros de Ciências Humanas o assunto seja totalmente excluído.

Diversos artigos trazem em suas respectivas pesquisas a percepção de que os professores não receberam em suas graduações o devido suporte para lidar com questões relativas a gênero e sexualidade no cotidiano escolar (BARBOSA, A.; FRANCO-ASSIS, G; SOUZA, E., 2021; BARROS, S.; BELTRÃO, M., 2017; CADILHE, A. 2017; JUNQUEIRA, 2010; SOARES, Z.; MONTEIRO, S., 2019). No artigo intitulado *Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios*, desenvolvido a partir de um curso de formação continuada sobre gênero e diversidade na escola, as autoras Monteiro e Soares constataram que, para os 12 professores/as entrevistados/as, diversas dimensões da sexualidade não foram contempladas nos cursos de graduação (SOARES, Z.; MONTEIRO, S., 2019). O artigo “*Tenho dificuldades em lidar com essa situação*”: *narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as* de Alexandre Cadilhe, desenvolvido a partir de um curso de extensão para docentes da educação básica, traz no próprio título um “pedido de socorro que a comunidade docente cotidianamente direciona para as Universidades, centros de formação, secretarias de ensino” (CADILHE, A., 2017, p. 53). Em *Questões de gênero e sexualidade na educação básica: perspectivas de ensino*, Barros e Beltrão afirmam que raramente assuntos como gênero, sexualidade, relações afetivas e LGBTfobia são abordados nos cursos de licenciatura no Brasil. Consequentemente, muitos/as professores/as acabam construindo suas

⁵⁶ Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/nao-admito-questoes-de-genero-em-livros-didaticos-diz-ministro-14072021>. Acesso em: 12 jul. 2021.

carreiras profissionais sem que questões sobre essas temáticas sejam consideradas em seus planejamentos escolares. De acordo com os autores:

Algumas/alguns alegam que não se sentem seguras/os para tratarem do assunto por não terem leituras e uma formação apropriada. Outras/os argumentam que não possuem materiais didáticos que propiciem tais discussões. Além disso, há aquelas/es que não consideram como importante que gênero e sexualidade integrem o currículo escolar. (BARROS, S.; BELTRÃO, M., 2017, p. 17).

Segundo Junqueira, professores/as comumente se veem sem o respaldo institucional necessário para agir de modo distinto e contraposto ao que é instituído pela escola. Ademais, os professores/as trazem, assim como praticamente todas as pessoas, “um formidável lastro heteronormativo” (JUNQUEIRA, 2010, p. 9) desenvolvido a partir de suas próprias socializações. Não surpreende, como afirma Junqueira, que, embora frequentemente os professores/as expressem em seus discursos um descontentamento em relação ao mundo da escola, apresentam ao mesmo tempo uma visão fatalista e não se encontram “suficientemente persuadidos/as quanto à necessidade de se promover mudanças no modo de ver, pensar, agir, aprender e ensinar em relação à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2010, p. 9). Contudo, alguns relatos, como o do professor de matemática e do professor de história, indicam a possibilidade de ações curriculares que vão em uma nova direção e incorporam tais temáticas nos planejamentos elaborados.

Os relatos trazidos abaixo trazem experiências de professores e direção escolar em relação a gênero e sexualidade e à perspectiva das/os entrevistadas/os sobre o papel da escola na abordagem de tais assuntos.

Nesses 17 anos meus de professora eu já presenciei até alunos que se revelaram na sala de aula. E na frente dos pais fingiam ser outra coisa. Quando eu trabalhei na Escola X, eu tinha dois alunos na sala que eram altamente afeminados. E um deles morava perto da minha casa. Quando eu encontrava na rua, era todo polido, todo recatado, um homenzinho. Não mostrava aquilo que era. E tinha um outro que só aflorava dentro da sala. As meninas chamavam ele de drag queen e ele achava aquilo o máximo. A gente que é mulher tem muito de mexer com as mãos, mas o menino mexia cinco vezes mais do que qualquer mulher. O tanto que ele jogava cabelo para um lado, jogava cabelo para o outro. Eu ficava até triste de ver que na hora que o pai dele ia para uma reunião de escola ele mudava. Ele não conseguia ser aquilo. E você via claramente que não era uma questão de brincadeira. Que ele era afeminado mesmo. Que ele era homossexual. Não era uma questão assim, igual tinha, em 2019, as meninas de uma turma de primeiro ano. Tinha uma modinha de menina ficar com menina. Tinha uma menina que era assumidamente lésbica e queria que as outras meninas experimentassem ser lésbicas com ela. Não era esse caso. E, ali em 2019, foi muito complicada aquela turma. Porque a maioria eram meninas. Os meninos ficavam numa situação muito constrangedora. Os meninos, eu lembro, que ficavam muito assim, as meninas é que mandavam na sala. E eu lembro da falta de respeito dessa menina lésbica com a supervisora. A supervisora foi na sala falar e a menina

ficou na carteira dela: “gostosa, maravilhosa”. Ela não falava, mas mexia com os lábios. Na hora que a supervisora saiu, chamei ela num canto e disse: “Não tenho nada a ver com sua opção sexual, mas é da porta da escola para fora com relação às suas conquistas. A (supervisora) é uma pessoa casada que merece todo o seu respeito porque em momento algum ela tá te faltando com respeito”. Tinha outra menina que também era lésbica, mas era mais na dela. Mas, ao mesmo tempo, as meninas faziam e aconteciam para ficar com ela. E ficou uma modinha na sala desse primeiro ano. A moda do momento era gostar de menina, era beijar menina. Tanto que até o final do ano tinha uma dessas meninas que gostava de outra que já estava namorando um rapaz. Então tem algumas situações que eu percebo nos alunos com relação à sexualidade deles que alguns parecem que vão na moda. Em 2019, estava passando muito malhação. E eu lembro que os meninos falavam muito dentro da sala de aula sobre malhação. E tem aqueles que você sabe que nascem com aquele incomodo. Que é algo que tentam omitir a vida inteira.

Então, eu vejo muito os alunos nessa situação. E eu acho que cabe à gente, enquanto professores, até conversar, porque falta estudo para os pais. Uns estão presos, outros são drogados, viciados em bebidas, alcoólatras. Então que diálogo eles podem ter com esses pais. (JOANA, Entrevista, 2021)

Não é só na questão de alunos que a gente percebe esses preconceitos mais ligados à sexualidade. A gente percebe no dia a dia, né?! Até lembro de uma professora que trabalhou comigo. Ela usava um ditado, que infelizmente isso circula mesmo na sala de professor: “Ah, não sei se fulano de tal é fanta ou coca”. E você chegar a uma conclusão dessa é muito triste. Porque eu acho que toda pessoa tem direito a ser aquilo que ela quer, desde que ela não interfira também no outro, vamos dizer assim. Por que que eu digo isso? Por exemplo, tinha um aluno da escola que um dia no ônibus, estava ele e mais um outro colega. Se atracando, se beijando tanto dentro do ônibus. No primeiro banco do ônibus. O motorista era uma pessoa idosa. Tinha pessoas idosas no ônibus. As pessoas estavam constrangidas. Eu de uma certa forma fiquei constrangida porque eles estavam com o uniforme da escola. E eu acho que as pessoas, elas também têm que ter um pouco de respeito. Mesma coisa um casal hétero. Eu não beijo meu marido em qualquer lugar. Eu não beijo meu marido na frente dos meus pais. Estou numa reunião de família, eu não vou sentar no colo dele na frente dos meus pais, na frente dos meus irmãos, dos meus avós, se eu tivesse eles vivos aí. Eu acho que tem hora que falta um pouquinho de noção para os alunos. Eu entendo que eles têm uma coisa represada, que eles querem mostrar pra todo mundo. Concordo plenamente. Mas eu acho que a sexualidade não é uma coisa pra você esfregar na cara do outro. É uma coisa sua. Você não precisa ficar expondo pro outro constantemente aquilo que você pensa, aquilo que você sente. Ao menos que sejam questões que vão interferir no seu modo de agir, no seu modo de pensar. Mas eu fico muito preocupada com o rumo que as coisas têm tomado, porque eu acho que, claro, no passado era muito ruim, mas hoje à proporção que certas falas são colocadas no sentido de você ter que se impor, eu acho que isso no futuro pode trazer sérios conflitos sociais desnecessários. Eu fico com muito medo disso, sabe?! Igual, eu tenho minha sogra. Ela tem 92 anos. Infelizmente não adianta eu querer ensinar certas coisas pra ela que ela não vai aprender. [...]

Para mim, se o relacionamento do aluno é homo ou é hétero, não tem a menor importância, isso é uma questão familiar. O que importa para nós é o seu comportamento como aluno. Os relacionamentos amorosos devem ser evitados na escola. E qual a necessidade de publicitar? Por que essa necessidade de explicitar? Na escola eles vieram para estudar. E eu acho cedo para eles se decidirem, hoje é uma coisa e amanhã pode ser outra. (FERNANDA⁵⁷, Entrevista, 2021).

⁵⁷ Fernanda, diretora escolar há 7 anos, 52 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se como branca. Entrevista realizada por vídeo chamada em 13 de abril de 2021.

A professora Joana de português, embora afirme em seu relato a necessidade de conversar com os alun(a)os sobre sexualidade, demonstra contraditoriamente, na sua intervenção em relação a uma situação de desrespeito de uma aluna, que acredita que o que ela chama de “opção sexual” nada tem a ver com ela e deve ser tratado da “*porta da escola para fora*”. Além disso, atribui a um “modismo” o comportamento de alunas que se afirmam como lésbicas e/ou bissexuais. A diretora Fernanda, enfatiza que o preconceito está presente até mesmo entre professores/as, ao mesmo tempo, demonstra um incômodo com o que ela chama de exposição excessiva dos casais e conclui afirmando que “*se o relacionamento do aluno é homo ou é hétero, não tem a menor importância, isso é uma questão familiar*”.

De forma similar, Monteiro e Soares constatam em sua pesquisa, a partir da análise de um conjunto de depoimentos de professores/as, que há um certo estranhamento em relação à ideia de fluidez e de instabilidade das identidades sexuais. Citando o trabalho de Heilborn e Cabral, os autores enfatizam a ideia de “que a juventude deve ser entendida como um processo, formado por etapas sucessivas que vão, por meio das experiências, modulando a socialização dos/as jovens” (SOARES, Z.; MONTEIRO, S., 2019, p. 296). Porém, ressaltam que a existência de um período de experimentações não significa necessariamente a estabilização de suas “carreiras sexuais”, “mas sim que estão gradativamente construindo suas trajetórias sexuais.” (SOARES, Z.; MONTEIRO, S., 2019, p. 296).

De acordo com Louro (1997), tal dificuldade comumente enfrentada na compreensão da fluidez e da inconstância da sexualidade está associada à centralidade que a sexualidade assumiu nas sociedades modernas. Segundo a autora, a identidade de gênero e sexual é compreendida como a mais segura referência sobre os indivíduos. Nesse sentido, o medo esboçado diante da instabilidade das identidades sexuais deriva da potencial ameaça que uma identidade não fixa poderia representar ao padrão heteronormativo.

Como já observamos, a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero).

É importante notar, no entanto, que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou, então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar esses problemas a sexualidade ficará fora da escola; É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 1997, p. 84).

A presença de tais discursos no cotidiano escolar indica uma tentativa de silenciamento daqueles comportamentos que não correspondem às expectativas de gênero. A difusão da ideia de que os comportamentos sexuais de alguns alun(a)os correspondem a um “modismo” traz consigo implicitamente a ideia equivocada de que essas atitudes correspondem a algo que foge da normalidade das expressões de sexualidades e faz parecer tratar-se de uma mera efemeridade dessa geração. Entendem as expressões diversificadas de sexualidade como apenas uma “fase”, fruto de uma “moda passageira”, e acreditam que em breve esses alunos se adequarão aos moldes heteronormativos.

Os relatos a seguir trazem situações em que professores presenciaram casos de homofobia na escola e as atitudes tomadas diante do ocorrido.

O que eu procuro fazer. Geralmente, sempre que tem alguma brincadeira nesse sentido homofóbico é tentar cortar. Mas eu já vi. Nunca chegou a sair xingando diretamente. Acho que diretamente até já aconteceu, meio brincadeira, meio sério, mas a gente acaba cortando e acaba. Eu sei que tem professor que não tem essa postura. Ali na escola é uma cultura extremamente machista. Além do que eu já estava acostumado. Mais do que vi em outras escolas. Ali, por exemplo, a gente não via praticamente aluno homossexual. Eu tive um aluno que ele era explicitamente. Hoje deve estar no primeiro ou no segundo ano. Durante um tempo, ele não foi à escola. Foi para a escola na primeira semana e não foi mais. E saía todo dia de casa, com uniforme e mochila e voltava no mesmo horário. Todo dia. O ano todo. A supervisora ligou para a mãe no final do ano para ver o que estava acontecendo. E aí conversou com a mãe, chamou a mãe. E aí o menino confessou para ela lá na escola mesmo que não ia porque tinha medo. Era um menino gay mesmo. Grandão. Ele já chamava atenção por ser grande. E talvez também, além de ser grande, ele ainda tinha um problema. Ele já era visto como grande e alguns olhares eram por ele ser gay. E ele interpretava tudo como negativo. Esse ano ele não foi. Aí a gente chamou ele no final de 2018 e conversou. E no outro ano ele foi meu aluno e foi um dos melhores alunos da sala. Ele ficava no canto dele. Olha que loucura, a mãe queria matar o menino, eu lembro direitinho. E os professores da turma precisaram falar com ela que ele não estava vindo, porque ela não estava acreditando. A supervisora identificou o problema. Identificado em dezembro, ele não passou para o outro ano, repetiu ano. (ELIAS, Entrevista, 2021).

Eu já tive que passar por uma situação. Algumas situações na sala de aula. De perceber piadas homofóbicas com menino da turma. E eu falei: “gente, não tem problema nenhum ser, inclusive sou. E eu estou aqui, né?! Isso não impede a gente de estudar, não impede a gente de correr atrás das coisas e tal. A gente não deveria menosprezar as pessoas por conta da orientação sexual”. Então falar abertamente sobre o assunto eu já tive que falar quando tive que intervir em alguma coisa. Como foi o caso de um aluno que estava sofrendo com piadas homofóbicas. Eu tive que expor, falei: “olha, não tem problema nenhum. Eu também sou. Vocês nem sabiam disso. Vocês me respeitam, por que não respeita o colega aí do lado?”. Agora, discussão de gênero mesmo, eu não sei nas suas escolas, mas é muito difícil de levar, de abordar. (ADRIANO, Entrevista, 2021).

De homofobia a gente ouve mais piadinha, né?! Às vezes é uma insinuação sobre a masculinidade do outro. Às vezes é sobre o jeito. Então, assim, às vezes o aluno vai falar e alguém faz aquele: “iiih”. Você sabe que é meio que para cutucar. [...]

Eu lembro de uma conversa com um aluno. Ele era do terceiro ano. Ele era bem afeminado. E a gente conversava bastante. E aí ele falou comigo: professor, você já percebeu que aqui na escola a gente nunca fez nada sobre violência contra homossexuais. E eu peguei e falei assim: é verdade, a gente não tem. Eu lembro que era mês de junho. Eu lembro que no mês de junho tem alguma coisa em relação ao combate à homofobia e à LGBTfobia. E aí eu falei com ele: Mas você é um cara bem resolvido, né?! Você se assumiu. Você está bem. Você não deve vivenciar esse preconceito aqui no espaço escolar, né?! Ele falou assim: Muito pelo contrário. Aí ele começou a falar de casos. De olhares, de piada, de recusa de conversa, de pessoas que se afastam. E ele nessa conversa ele fala que isso é tanto de aluno para aluno, quanto de professor com ele. Ele falava dessa percepção dele. Mas assim, foi uma conversa. E a gente não chegou a aprofundar sobre isso, depois disso. [...] Piadas no cotidiano, insinuações, brincadeiras. Aquelas frases em que a ideia é denotar o outro como não homem, nesse sentido de não gostar de mulher. [...] Sempre quando estou conversando com alguém que entende sobre o assunto eu peço ajuda. De vez enquanto eu converso com um ex aluno gay e pergunto: “vê se eu falei certo, se usei o termo certo”. Tenho um ex aluno que é travesti. Aí ela me adicionou recentemente e eu perguntei. “E eu te trato como? Por qual nome? Por ele, por ela?” E ela me disse:” fica à vontade tio (nome do professor), pode me chamar como você quiser”. E eu falei: “mas eu não quero ser desrespeitoso com você”.

[...]

A minha dificuldade é muito pela minha origem de formação religiosa. Porque sempre que vem, vem algum pensamento tentando te tolir na evolução do seu raciocínio, né?! É uma luta. É conflituosa às vezes minha fala. Porque ela vem muito da minha formação religiosa que é muito forte. Não dentro do adventismo, mas dentro de uma igreja mais tradicional, mais conservadora. E deixa resquícios, né?! Por mais que a gente vá crescendo e tente mudar algumas coisas, né?! É difícil se desvencilhar de tudo completamente. [...]

Uma frase que me marcou muito naquele documentário do Emicida: Amarelo. Em que ele fala que não existe tolerância ou liberdade parcial, ou é tudo ou é nada. Se eu quero ser aceito pela minha identidade religiosa eu tenho que aceitar os demais pelas suas N identidades. Pode ser a questão da identidade de gênero. Pode ser a questão da identidade também enquanto ateu, de quem não tem fé em alguma divindade. Então assim, isso eu aprendi a construir dentro da universidade. Fazendo história. Lendo teoricamente, convivendo com diferentes pessoas, diferentes caminhos. Eu sempre lembro da minha orientadora. Ela me orientava fazendo caminhada, né?! A gente ia conversando sobre várias coisas e ela questionava: como é sua igreja? Como é isso? Você tem certeza que você tá nessa igreja? Porque você tem um pensamento totalmente diferente. Pois é, a gente tenta coabitar, né?! Eu sinto que tem uma parte importante da minha vida ali. Não é uma coisa harmoniosa. (JOÃO, Entrevista, 2021).

Em vários dos depoimentos, a homofobia foi identificada pelos próprios professores como aparecendo em forma de piadas entre os alunos. No relato apresentado pelo professor Elias, um aluno teria deixado de comparecer à escola durante todo o ano letivo, porque, além de chamar a atenção por conta de sua altura, era constantemente vítima de piadas hostis de outros alun(a)os por apresentar trejeitos considerados “femininos”. O professor apresenta, ainda em seu relato, uma confusão comum entre expressão de gênero e identidade sexual, ao intuir por conta própria que os trejeitos femininos indicam que o aluno é homossexual. Segundo Junqueira, embora não exista uma forçosa e linear correspondência entre os dois conceitos, a “internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se

confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais” (JUNQUEIRA, 2013, p. 487). O professor Adriano cita uma situação na qual, ao presenciar piadas homofóbicas, utiliza sua própria identidade e o apreço que os alunos têm por ele, como uma forma de afirmar a “normalidade” da existência de orientações sexuais que fogem da heteronormatividade. O professor de história enfatiza também a presença frequente de piadas homofóbicas e relata uma conversa com um aluno homossexual que era percebido como bem resolvido, e que o levou a refletir sobre a presença da homofobia no cotidiano escolar, até então imperceptível para o professor. Embora reconheça que sua formação fortemente religiosa agregue certa dificuldade na apreensão de temáticas relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual, demonstra também em seu relato disponibilidade para aprender sobre o assunto e atribui essa abertura e sensibilidade desenvolvida mais recentemente à vivência na universidade a partir da pós-graduação.

Como afirma Junqueira, aquelas pessoas identificadas na escola como destoantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são colocadas sob a mira preferencial da pedagogia da sexualidade, traduzida através do que o autor chama de pedagogia do insulto, e que são expressas a partir de:

[...] piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância. (JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

Segundo Junqueira, piadas heterossexistas e homofóbicas, utilizadas até mesmo por professores como recurso didático, são dispositivos “heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2013, p. 484). Segundo o autor, a pedagogia do insulto produz efeitos sobre todos(as) e implica em uma pedagogia do armário. Junqueira enfatiza que os insultos e injúrias presentes em tais brincadeiras agem como dispositivos de perquirição e desapossamento e representam uma ameaça para todos aqueles que possam falhar nas demonstrações de masculinidade. Sendo assim, a pedagogia do armário implica em uma ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual. Ou seja, além de funcionar como dispositivo regulador das relações sexuais, a pedagogia do armário submete essas pessoas que destoam do padrão heteronormativo ao segredo, ao silêncio, expondo-as ao desprezo público. Consequentemente traz uma:

[...] gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e pela qual somos afetados(as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexistas. (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Essa “gestão das fronteiras da (hetero)normalidade” envolve não só os alun(a)os, mas pode afetar todas e todos aqueles presentes na escola. Como demonstram os relatos a seguir, os professores que destoam dos padrões heteronormativos podem também enfrentar no cotidiano escolar certa resistência de alun(a)os, outros professores e/ou direção.

Lembro de um professor de biologia. Isso deve ter sido em 2014, por aí. Ele não aguentou mais que duas semanas na escola. Ele era designado. Era um rapaz bem afeminado, tinha o cabelo grande e os meninos começaram a pegar muito no pé dele por conta disso. Era triste de ver. Eu tentei intervir, conversei com os alunos, dei umas duas broncas. Mas não adiantava, não respeitavam de jeito nenhum. Ficavam fazendo piada com o professor o tempo todo. Olhando agora acho que a escola deveria ter tomado uma medida mais séria. Mas também não teve muito tempo para isso. Na segunda semana ele começou a faltar, eu entrei em contato e ele comunicou que não iria mais. E o motivo era esse, de não conseguir ter domínio das turmas, de ter que lidar com essas situações de piadinha toda hora. (RENATA⁵⁸, Entrevista, 2021).

Eu sou um cara que fala muitas coisas e sempre acabo de alguma forma deixando claro que sou gay. Por eu falar muito nessas questões, é muito fácil perceber. Então já houve discussões em relação a alguma situação de opressão que eu ouvi e tal. Mas sempre foi saudável, nada que seja uma vivência ruim. No máximo alguma piadinha, mas nada grave. Eu já ouvi muita coisa. E eu não sei porque isso acontece. Acho que é porque a nossa idade se aproxima mais da idade dos estudantes do que de alguns professores que estão lá a mais tempo. Então acho que eles veem mais gente um professor que é mais amigo, conselheiro, que entende do mundo atual mais do que os professores antigos. (ADRIANO, Entrevista, 2021).

Eu lembro que um aluno fez uma pergunta quase na hora do recreio. Perguntou o que eu era. Ali, dentro da sala, na frente de todo mundo. Do nada. E aí nesse momento eu parei e falei para ele assim: “cara, isso é o tipo de pergunta que você faz para ninguém. E se você quer saber e você tem intimidade, você tem que perguntar para a pessoa sozinha. Ou você não pergunta”. Eu lembro que falei mais coisas com ele. E fiquei meio tenso, né?! Não respondi a pergunta, obviamente. Por que, né?! E foi o máximo assim que eles perguntaram diretamente. (ELIAS, Entrevista, 2021).

Algumas coisas que acontecem, a gente finge que não vê para não se estressar, porque, às vezes também, as pessoas fazem aquilo sem a intenção de fazer isso. Talvez pela educação que ela teve. Eu tenho muita dificuldade, por exemplo, de falar nesses ponto, porque eu não tenho conhecimento. Então eu acho que às vezes a gente fala uma coisa e quando você vê você tá passando mais preconceito para frente. Pela falta de conhecimento mesmo. O conhecimento maior que eu tenho na verdade é da minha vivência. Daquilo que eu já passei. Hoje eu sei que gesticulo muito mais do que antes, hoje eu sei que eu sou um cara mais polido, mais educado do que antes, porque antes

⁵⁸ Renata, supervisora pedagógica há 10 anos. 40 anos de idade, heterossexual, católica, autodeclara-se como branca. Entrevista realizada por vídeo chamada em 13 de abril de 2021.

eu ia com uma ignorância e estupidez muito grande para cima dos outros. Porque eu precisava que você mantivesse uma certa distância de mim. Por causa disso. Então, assim, por exemplo, na minha terapia a gente conversa muito sobre esse ponto. Que a questão assim: quase tudo que ocorre em mim vem da minha sexualidade. Veio com o passar do tempo. De ser mais delicado, afeminado, de gostar de coisas de moda, de desenhar mulher. Essa parte. A gente vai escondendo isso durante um tempo, ou, às vezes, disfarçando isso. E mesmo depois que a gente se afirma, quando você se enxerga. Mesmo assim você fica armado. Porque você não sabe a reação do outro. E ela existe. Eu trabalhei em uma escola que eu fiquei assim... Sinceramente, o que eu passei, é muito pouco perto do que um monte de gente passou. Porque eu sei que eu venho de uma família que me deu educação, eu tenho estudo. De uma certa forma, eu sou branco, eu tenho curso superior, eu não morei em comunidade, favela. Então eu tenho um lado que faz com que as pessoas me aceitem mais do que as pessoas aceitariam outras pessoas. E eu estava dando aula e a diretora mandou me chamar dentro de sala de aula e eu saí. Quando eu cheguei na biblioteca. Devia ter uns 20 pais dentro da sala de aula. Eu não entendia. Porque foram falando como é a forma que eu trabalho, que eu dou mais atenção para uns e para outros não. E eu assim, eu não entendia, realmente não consegui entender o que era. Aí eu citei um exemplo, falei assim: o fulano de tal, por exemplo, a gente tem um convívio muito bom. Dou aula, ele faz as perguntas. Ela falou assim: esse é o problema. E aí eu fiquei sem reação. Porque William, jamais na minha vida eu teria coragem de fazer isso com um adolescente, uma criança. Nem me passou pela cabeça ter isso. Essa questão. Eu peguei e dei todas as explicações possíveis dentro daquilo que eu conseguia, porque eles também não falavam. Para você vê o nível que as pessoas têm de crueldade. Porque se tivesse alguma coisinha assim, um ponto de verdade. Eles teriam feito, sei lá, uma denúncia, mesmo naquela época. Então você passa a viver armado. A pessoa falou alguma coisa você já fica armado. E eu percebendo que na minha história de vida que eu venho assim, armado. O tempo inteiro. A pessoa, às vezes, está falando de uma coisa que não tem nada a ver e eu já estou indo com... Minto. Eu estava. Hoje, talvez pela idade, pelo tempo, a gente vai melhorando. Hoje, quando eu chego em algum lugar, eu não tenho, assim, essa preocupação com a minha sexualidade. Se você vai aceitar ou não. Não é que a gente não tem. Você vai vivendo e vai entendendo que ou você me aceita como eu sou, ou não. [...] Eu tenho roupas assim, normais, né?! Não sou tão afeminado. Não estou dizendo que sou masculino. Eu sou o Rodrigo. Então eu não tenho esse problema de falar. Se eu estiver em uma roda e alguém me perguntar. [...]

Agora, a gente fica com medo de ser criticado, debochado. Onde a gente vai, a gente vai levar isso para o resto da vida. mulher que me pergunta assim, minha supervisora: você mora sozinho? Quando pergunta você mora sozinho, entende?! Mas por outro lado, a partir do momento em que eu também passei a me aceitar mais e ser mais honesto nas minhas relações. [...]

Vamos pegar as instituições, até mesmo as escolas. Elas vão ter que aceitar a gente, a minha classe entrando para dar aula. Porque, se não, não vai ter professor. Ou você tolera, ou não. Ou você acredita que a gente não vai fazer nenhum malefício para criança, ou você coloca uma escola de hétero, né?! (RODRIGO, Entrevista, 2021).

A supervisora, Renata, relata um caso de um professor que largou a escola após enfrentar situações em que piadas homofóbicas eram feitas por alunos. Em contraposição, o professor de matemática, Adriano, afirma que sua identidade sexual é publicitada sem que por isso ele encontre qualquer tipo de resistência dos alun(a)os. O professor de matemática, Elias, afirmou em seu relato que só recentemente se percebeu como bissexual e disse ter ficado tenso ao ser questionado sobre sua sexualidade por um aluno durante uma aula. Já o professor de inglês

relata uma situação vivenciada em que os responsáveis pelos/as alun(a)os e a direção da escola questionaram sua relação com alguns estudantes específicos e atribui tal questionamento a sua identidade sexual. Além disso, o professor afirma que estava sempre “armado”, visto que tinha medo de ser criticado ou debochado.

Embora sejam relatos distintos entre si, todos já compartilharam da experiência constrangedora de ouvir alguma piada homofóbica, partindo de alun(a)os ou de outros agentes da escola. Aqueles que na escola são identificados como não heterossexuais, sejam eles estudantes, docentes ou funcionários(as), estão sujeitos frequentemente a serem relegados à condição de menos humanos e, como afirma Junqueira, podem despertar a fúria homofóbica de outros agentes da escola, que agindo na certeza da impunidade, exercem um esforço corretivo e normalizador. Segundo Junqueira, os agentes agem não em seus próprios nomes, mas em nome da escola, que acaba exacerbando o seu caráter de instituição disciplinar. Os dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição presentes na escola alcançam cada espaço, situação e agente (JUNQUEIRA, 2013). Nesse sentido, disciplinar é mais que controlar:

[...] é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um status inferior (SILVA, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade. Isso não necessariamente significa que toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pela escola. Em uma instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo. De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los ou não nomeá-los enquanto tais? (JUNQUEIRA, 2013, p. 490).

Ou seja, os dispositivos reguladores de gênero são comumente acionados no cotidiano escolar, basta que um de seus agentes não corresponda às expectativas de gênero arbitrariamente eleitas e naturalizadas. E como demonstrado pelo relato da supervisora e do professor de inglês, nem sempre os setores formalmente responsáveis pela escola tomam alguma atitude em relação ao assunto. Podem, por vezes, até mesmo reforçar tais aspectos heteronormativos, como explicitado através do relato do professor de inglês.

Apesar de ficar evidente em diversas pesquisas, em minha própria experiência e nos relatos apresentados aqui, que a escola é um ambiente hostil para aqueles que não correspondem aos padrões heteronormativos, a eclosão nos últimos anos de discursos antigênero, que ganhou inclusive uma versão de um projeto municipal, e também do Escola Sem partido, parecem

contribuir para que gênero e sexualidade sejam temas cada vez menos abordados nas escolas. Embora eu tenha encontrado alguns professores que se empenham em trazer tais discussões para a sala de aula, vários relatos expressam um certo receio ao trabalhar com o assunto.

Eu tenho muito receio de alguns materiais, tipo vídeo clipe, filme. Teve uma professora na semana passada que colocou um clipe, não sei qual foi, e tinha dois meninos se beijando. Um dos meninos assim que chegou em casa contou para a mãe. A mãe assistiu o vídeo clipe inteiro. Foi até a escola conversar com o diretor e questionou qual era o motivo de passar aquele vídeo. A menina da coordenação até me perguntou o que eu achava. Eu disse: “Olha, ela não pode sair da sala. Ela tem que ficar na sala”. O que ela passou tem que ter uma explicação, sabe? Porque quando você passa e você segura o que você está fazendo acho que não tem muito problema. Ela não, ela passou aquilo e saiu de sala. Foi um erro. Mas tirar da escola não vai resolver. Porque se todo problema com qualquer outra coisa tiver que trocar a professora a gente está enrolado. (RODRIGO, Entrevista, 2021).

As pessoas ainda ficam com medo de abordar esses assuntos por causa da reação dos responsáveis. Como que a gente pode abordar isso dentro da sala de aula? Tem duas formas de abordar isso. A primeira forma é usar a BNCC ao seu favor. Porque aí se alguém falar: “ah mas você colocou um texto sobre homossexuais”. Beleza, mas o que eu pedi? Eu pedi para vocês me falarem quais são os números naturais. Então assim é pautado. E a segunda é, eu acho que a gente tinha que convidar os responsáveis para um contato inicial com esses temas. Porque a gente sabe que não está impondo nada. Mas a gente também sabe que os responsáveis podem achar que é imposição. Então para a gente quebrar essa ideia deles, eu acho que a gente tinha que convidar os responsáveis. Para assistirem palestras sobre isso. Para saberem o que é falado em uma palestra de gênero e sexualidade. Então acho que o caminho sempre é trazer as pessoas para perto e nunca tentar afastá-los. Porque a gente sabe que não deveria ser assim, mas já que é, vamos buscar outros meios para que eles entendam que não é bem assim que funciona, né?!

Eu já senti certa resistência ao tratar do tema. Porque com a desinformação, às vezes a pessoa chega na gente de uma forma que a gente entende quando é opressão e quando é preconceito, e a pessoa não entende como opressão e preconceito. Já ouvi: “ah, escola não é lugar de falar sobre isso. Vamos deixar os pais ensinarem os alunos sobre isso”. Ou então: “ah, eu acho que a pessoa pode ser gay, mas não precisa dar pinta. Não precisa ficar dando pinta”. Já ouvi isso vindo do corpo docente inclusive. (ADRIANO, Entrevista, 2021).

[...] O professor entra nesse tema todo cauteloso. Porque, dependendo de como tratar do tema, vai vir pai reclamar. E vai. Mas assim, se ele trata de um modo legal, os meninos vão conversar com os pais de outra forma. Tem que ser trabalhada. É muito importante. Porque tem menino que não sabe se lavar. E é exatamente a época que os pais abandonam a criança para o mundo. E é uma fase que os meninos não tem informação nenhuma de como é que vai fazer. E a única informação sobre isso é na escola. A escola tem um papel grande amadurecimento no primeiro ano. (ELIAS, Entrevista, 2021).

Me chamaram para ajudar na elaboração do currículo adaptado da prefeitura de Juiz de Fora para esse tempo de pandemia, né?! Então eu estou no de Ciências, né?! E aí cara, foi solicitado que nós não trabalhássemos durante a pandemia essa temática. Exatamente porque, a justificava deles seria a ausência de um mediador próximo. Que no caso seria o professor. Na formulação do material você tem lá as habilidades, competências segundo a BNCC. E foi solicitado que a gente não abordasse temas com essa temática tão drasticamente. Exatamente pela dificuldade de um mediador. Porque eles ficaram com medo de algum professor fazer um material de gênero, por exemplo, de identidade, um material que trouxesse essas informações.

Então ficaram com medo do professor fazer um material desses e mandar para casa do aluno. E o aluno agora ele não tem um mediador ali para explicar aquele material. Então ele vai recorrer ao pai. Ele vai recorrer à internet. E aí eles ficaram com bastante medo disso gerar um conflito. Então você pode pegar o currículo que enquanto estiver na pandemia, esse tema não vai aparecer. Orientação da secretaria de educação. Reduzir possíveis conflitos pela ausência de um mediador. Não impediu de trabalhar. Mas orientou. Já estamos no segundo currículo de habilidades e competências. E aí foi pedido para que a gente não fizesse uma coisa tão direta. Não colocasse lá, discussão de gênero, ou identidades, ou corpo humano, sexualidade, reprodução. Esses temas eles pediram para evitar essa abordagem. Essa foi a solicitação temporária. (FÁBIO, Entrevista, 2021).

E essa questão do Escola Sem Partido não é só ligada à sexualidade. Acho que é na questão dos ideais políticos. Você imagina, eu enquanto professora de literatura, que falo desde o princípio lá de... Toda literatura ela é crítica. Ela não existe para contar historinha do passado. Ela faz uma crítica sobre o passado para que você compreenda seu presente e melhore seu futuro. E se eu não puder falar mais isso? Igual esses dias, uma conhecida minha veio falar comigo que ela odeia Monteiro Lobato. E eu perguntei, mas por que? E ela falou, porque ele é racista. Eu peguei e falei assim: olha, entendo o seu lado. Mas se a gente for pensar tudo nisso, eu acho que a vida já está tão chata com esse negócio. Por exemplo, marchinha de carnaval. Até uns 10 anos atrás você podia sair cantando a marchinha que você quisesse que aquilo não ofendia ninguém. Hoje você não pode mais falar olha a cabeleira do Zezé. Eu sou de um lugar pequeno, a gente tinha o bloquinho de carnaval que o meu tio fazia que era o Vem com Neném. Que era só criança. E todas as crianças cresceram cantando esse tipo de marchinha. Sem maldade nenhuma, sabe?! Eu acho que hoje as pessoas estão colocando muita maldade em coisas sem necessidade. Eu entendo que tem coisas que foram feitas que ofendem as outras pessoas. Mas se a gente for colocar tudo no mesmo balaio, está dando mais incentivo para esse pessoal da Escola Sem Partido criticar tudo. Porque você imagina, a partir do momento em que a sociedade de uma certa forma, ela elege o que pode ser dito e o que não pode ser dito, de uma certa forma ela está indo para o Escola Sem Partido. Se você enquanto professor, igual eu não posso mais falar do Monteiro Lobato nas minhas aulas porque ele é racista. Mas e tudo aquilo que ele criou? A questão da literatura infantil dele, ele é um dos maiores nomes da nossa literatura infantil. Naquela época era daquele jeito. Então se for assim eu vou pegar Machado de Assis, José de Alencar e vou jogar tudo na lata do lixo. Acho que essa censura do politicamente correto é uma versão do Escola Sem partido, só que da esquerda. (JOANA, Entrevista, 2021).

Acho uma grande fantasia isso de ideologia de gênero e escola sem partido, né?! Tem que ter aula sobre isso sim. Mas claro, no momento adequado. Na disciplina lá de ciências, quando vai tratar de reprodução. Também não acho certo levantar bandeira. Como eu te disse, acho que a escola tem questões muito mais complicadas para lidar. Tem aluno na escola que não tem o que comer direito, vai para merendar. (TANIA, Entrevista, 2021).

Nenhum dos professores entrevistados se manifestou explicitamente como alguém a favor dos discursos antigênero e do Escola Sem partido. Contudo, o relato da supervisora representa uma visão comum de que o tema da sexualidade deve ser abordado apenas nas aulas de ciências, tendo como foco uma visão técnica voltada para a reprodução. Além disso, a supervisora coloca a questão da sexualidade como algo pouco importante diante de outros problemas enfrentados pelos estudantes. A professora de português, embora também se apresente como contra o Escola sem Partido, traça um paralelo entre o que ela chama de censura

do politicamente correto com o Escola Sem Partido, relativizando questões racistas ou homofóbicas que possam aparecer na literatura ou em marchinhas de carnaval. Em todos os outros relatos, mesmo os professores que buscam abordar tal tema, demonstram certo receio em relação à possível reação que possa receber da direção ou dos responsáveis pelos estudantes.

Ou seja, mesmo que o Escola Sem Partido e/ou outros projetos derivados do discurso antigênero não sejam aprovados, a disseminação de tais temas no debate público produz o que Gayle Rubin chamou de “pânico moral”. Tais discursos exercem influência significativa na elaboração dos planejamentos de professores e de outros setores pedagógicos da escola, que demonstram receio ao abordar o tema por temerem uma reação. Podem assim, por vezes, deixar de trabalhar com questões relativas a gênero e sexualidade com a justificativa de evitar conflitos. O alarde de parte da opinião pública, da mídia e de políticos em relação ao tema da sexualidade na escola, além de ter influenciado a elaboração da BNCC, as últimas edições do ENEM e a elaboração do material didático, influenciam também, cotidianamente, a posição da escola em relação à abordagem ou não do tema. Mesmo que formalmente não haja nada que impeça que gênero e sexualidade sejam tratados na escola em todos os seus aspectos, a escola se tornou um campo de disputas em que optar por tratar tais temas pode resultar em reações negativas de agentes da escola e/ou responsáveis. Reação que deriva do pânico moral produzido pelos discursos alarmistas. Por meio de emoções como “medo” e “receio”, os discursos de alguns dos profissionais entrevistados expressam tais impactos no cotidiano escolar.

Os relatos coletados durante a pesquisa demonstram que os professores que abordam gênero e sexualidade não receberam em sua formação inicial o devido amparo para lidar no cotidiano escolar com tais temas. Todos os professores que relataram tratar sobre o assunto receberam alguma formação posterior à graduação que possibilitou ter mais sensibilidade e segurança na abordagem do tema. A exclusão do termo gênero da BNCC e das temáticas abordadas nas provas do ENEM, também possui impacto significativo na seleção pelos professores do que será trabalhado em suas disciplinas. Além disso, a disseminação nos últimos anos dos discursos antigênero tem deixado professores temerosos em relação à reação de responsáveis e gestores ao abordarem tais temas. Mesmo assim, entre os relatos foi possível encontrar professores sensibilizados e dispostos a construir um currículo que incorpore a diversidade sexual e de gênero em seus trabalhos. Sem direcionamentos legislativos voltados para isso, a abordagem de tais temas depende cada vez mais de uma iniciativa do próprio professor. Para além destes, é extremamente importante que se discuta esses assuntos também

com diretores e supervisores pedagógicos, pois são eles também responsáveis pela construção de projetos e do currículo escolar.

Em uma aula para alun(a)os de primeiro ano sobre identidade de gênero, orientação sexual e movimentos LGBTQIA+, um dos alunos, Jeferson (17 anos), durante os debates, demonstrou-se incomodado com o tema e me disse: “*Sai fora, fessô, ninguém vai me obrigar a gostar de viado*”. Respondi que não possuía o poder de obrigá-lo a gostar de nada, mas que falar sobre o tema e tentar contribuir para que ele se torne um cidadão tolerante, crítico e que respeite as diferenças é parte essencial do meu papel como professor e que aquela raiva e falta de empatia só o traria malefícios. Ao contrário do que acreditam os idealizadores do Escola sem Partido, a ideologia de gênero que predominou no caso foi a ideologia da heteronormatividade.

Citando a crítica literária Eve Kosofsky Sedgwick, Jack Halberstam, em *A arte queer do fracasso*, lembra que o aprendizado muitas vezes ocorre de forma independente do ensino, e que a ignorância é tão múltipla e potente quanto o saber. Halberstam cita ainda o filme *Entre os muros da escola* (*Entre les Murs*, 2008), no qual um professor branco enfrenta o desafio de tentar tocar estudantes, em sua maioria imigrantes, desinteressados e alienados. As diferenças culturais e de classe entre eles acabam dificultando a comunicação, e a frustração de professor e estudantes são expostas no filme. No final do filme, Halberstam destaca o que considera um momento extraordinário. O professor solicita aos estudantes que retomem algo aprendido durante o ano. Uma garota se manifesta, vai à frente e diz que não aprendeu nada (HALBERSTAM, 2020).

O momento é uma derrota para o professor e uma decepção para o público que quer acreditar em uma narrativa de elevação educacional, mas é um triunfo para pedagogias alternativas, porque nos faz lembrar de que o aprendizado é uma rua de mão dupla e você não pode ensinar sem uma relação dialógica com o/a aprendiz. (HALBERSTAM, 2020, p. 18).

Neste trabalho, parto da perspectiva de que uma educação que possa efetivamente contribuir para formar cidadãos tolerantes e críticos, depende, necessariamente, do contato dos alun(a)os com diferentes possibilidades de ser. Para isso, é extremamente importante que os direcionamentos legislativos para a base curricular, a escola e os professores possuam preparo e autonomia para a condução de uma educação que leve em conta a existência de diversidade de gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião. Os detratores da ideologia de gênero e da doutrinação ideológica apresentam o professor como mero burocrata, reduzindo o seu papel

à transmissão de conhecimentos e negando, portanto, a complexidade e as devidas particularidades de cada realidade encarada pelos professores no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que a responsabilidade na construção de uma educação que leve em conta a existência de diversidades na escola não deve ancorar-se apenas nos professores. Esses encontram, na realidade cotidiana das escolas públicas, salas superlotadas, desvalorização da carreira, estrutura física defasada. A transformação da instituição escolar em um ambiente acolhedor para as diversidades com as quais é frequentemente hostil, envolve um conjunto de ações como a formação dos professores, a elaboração de livros didáticos, direcionamentos legislativos e a aproximação dos responsáveis nas discussões presentes nas escolas.

Embora a escola possua um papel significativo nesse processo, a educação, entendida em seu sentido mais amplo, vai muito além dos muros da escola. O alun(a)o não chega à escola com sua identidade formada apenas por valores de seus familiares ou de sua religião. O uso cada vez mais frequente da internet coloca os alun(a)os em contato com uma diversidade de informações de forma cada vez mais rápida. Seria, portanto, inútil um esforço de eliminar os debates sobre sexualidade da escola. Mesmo que optasse por não tocar nestes assuntos, dificilmente seria possível controlar e reprimir tudo que se fala sobre sexualidade na escola e nos aplicativos de interação social. Por isso, o caminho mais plausível parece ser a construção de um currículo que incorpore a educação sexual e não tape os olhos para a sexualidade dos alunos, largando-os à deriva em um mar de informações.

3 CAPÍTULO 3 - GÊNERO, EMOÇÕES E MASCULINIDADES ENTRE ADOLESCENTES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA

A pesquisa tem como principal cenário uma escola pública da rede estadual, em um bairro da periferia da cidade de Juiz de Fora, com população estimada em 577.532 habitantes.

A cidade está localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. A escola atende os anos finais do ensino fundamental no turno da tarde e turmas dos três anos do ensino médio no turno da manhã. Atualmente possui cerca de 370 alun(a)os no ensino médio. Até 2019, a sociologia fazia parte do currículo dos três anos do ensino médio, com uma aula semanal por turma.

Contudo, a partir de uma reformulação feita pela Secretaria de Educação, com base na BNCC aprovada em 2017, passou em 2020 a pertencer apenas ao currículo do primeiro ano (com duas aulas semanais) e do terceiro ano (com uma aula semanal). Embora essa mudança traga a vantagem de reduzir o número de turmas distintas sob a responsabilidade de um mesmo professor, trouxe como desvantagem o intervalo de um ano sem contato do aluno com a sociologia, o que não parece ser compensado pela duplicação das aulas no primeiro ano, já que as turmas dos três anos possuem comumente perfis distintos entre si.

Sou professor efetivo de sociologia para o ensino médio nesta escola desde o início do ano letivo de 2018 e, embora nunca tenha estudado no local, cresci no bairro onde ela está localizada e tenho muitos amigos que estudaram ali. Nos comentários de amigos e conhecidos destacavam-se os relatos de indisciplina, desorganização, tráfico, violência, entre outros temas que compunham o meu imaginário da escola e a tornava pouco atraente. No entanto, embora alguns problemas permaneçam, é perceptível o quanto a escola tem melhorado nos últimos anos. Houve ainda uma renovação do corpo docente nesse tempo e a grande maioria dos professores possui entre 25 e 40 anos, vários deles com pós-graduação na área de ensino. Apesar disso, a escola sofre com a diminuição de discentes a cada ano e o motivo mais comum, segundo a diretora, é a sua localização, pois para chegar à escola é necessário subir uma longa e íngreme ladeira. Além disso, os dois únicos ônibus que param próximo à escola não saem dos bairros onde a grande maioria dos estudantes mora, mas partem da região central, no sentido oposto.

Trata-se de uma escola bastante arborizada, contornada de verde e com uma boa estrutura em relação às outras três escolas públicas em que trabalhei anteriormente. É cercada por um grande muro na parte de entrada e todo o resto do terreno, por uma cerca de metal. Os portões permanecem fechados fora do horário de entrada dos alun(a)os. A escola tem 12 salas, biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, sala da diretoria e secretaria, uma ampla quadra coberta, pátio coberto e cozinha (SILVA, 2019).

Os espaços da escola têm suas funções e tempos regulamentados, porém, certa flexibilidade é permitida em alguns casos. Nas regras repassadas aos alunos, as aulas são marcadas para acontecer entre 7h e 11h e 20min, com intervalo entre 9h e 30min e 9h e 45min, sendo permitida uma tolerância de 15 minutos para a entrada na escola. Todavia, existe, na prática, uma tolerância maior em relação à entrada dos alun(a)os. Em reunião escolar, professores, direção e supervisão acordaram uma tolerância para além dos 15 minutos declarados. Isso porque existe a consciência de que vários alun(a)s se deslocam a pé de bairros distantes e muitos precisam acordar extremamente cedo para conseguirem estar na escola no

horário estipulado. Contudo, os atrasados não passam ilesos, os responsáveis pelos alun(a)os são comunicados por telefone e através de uma advertência. A partir da terceira advertência, o alun(a)o só pode entrar na escola acompanhado de um dos responsáveis.

As vestimentas também são objeto de regulamentação. Para além do uniforme com o emblema da escola, é exigido dos meninos que usem calça ou bermudas escuras e as meninas calça ou vestidos escuros, com a especificação de que não sejam curtos. Mais uma vez a regra esbarra na realidade prática do cotidiano, que exige flexibilidade. São comuns os casos de alun(a)os e pais de alunos que procuram a direção por não terem condições de comprar o uniforme. Mesmo recebendo doações de uniforme de alguns ex alun(a)os, nem sempre elas são suficientes para abarcar todos que precisam e, por isso, há certa tolerância quanto ao uso do uniforme. A fiscalização em relação às roupas serem escuras também não são tão rígidas, já, em relação ao cumprimento das vestimentas das meninas, a preocupação frequentemente costuma ser maior (SILVA, 2019).

Os alun(a)os são recebidos diariamente com achocolatado, frutas e biscoitos que podem consumir até o horário de início da primeira aula. A direção adotou tal medida após constatar que muitos vão para a escola sem o café da manhã e têm como sua única refeição diária a merenda escolar. Antes de tomarem tal medida, não eram raros os casos de alun(a)os que se sentiam mal durante as aulas e eram encaminhados para direção. E após receberem algum alimento, por vezes, o ânimo era retomado. Aliás, dar aula nos minutos finais que antecedem o horário da merenda, é ter que lidar com a ansiedade de parte deles para saírem de sala e conseguirem um bom lugar na longa fila que se forma em frente a cantina. Ao apitar o sinal, muitos correm da sala desesperadamente com tal objetivo. A ansiedade de boa parte para sair de sala e galgar uma boa posição na fila da merenda costuma ser maior do que a existente com o horário de saída da escola. Contudo, existem também aqueles com condições de comprar os salgados, biscoitos, doces e refrigerantes na barraca que atende no portão de entrada da escola.

Visando um maior controle da circulação dos alun(a)os nos espaços da escola, cada professor recebe um crachá que funciona como uma espécie de passaporte para ir à direção, ao banheiro ou à biblioteca. Só é permitido ao professor autorizar a saída de um alun(a)o por vez. Mesmo assim, é comum alun(a)os driblarem a restrição para encontrar colegas de outras turmas, aproveitando principalmente o momento de troca de sala dos professores entre as aulas.

Rotineiramente ao chegar, enquanto caminho em direção à sala dos professores, vou encontrando e cumprimentando alguns aluno(a)s que normalmente já se encontram na escola e também funcionári(a)os de serviços gerais e da cantina. A sala dos professores é ocupada

principalmente no intervalo, mas antes e depois das aulas os professores costumam passar por lá, seja para deixar ou pegar algum material em seu armário particular, ou mesmo apenas para papear. No intervalo, a mesma merenda dos alun(a)os é oferecida aos professores, com o adicional de café e biscoitos.

A sala dos professores é um local praticamente proibido aos alun(a)os e quase sempre fica com a porta fechada. Eles só entram no local quando autorizados por algum profess(a)or, seja para fazer alguma prova que perdeu, ou para ajudarem a deixar algum material. Também costumam bater na porta da sala com frequência para entregar trabalhos ou em momentos de fechamento do bimestre, tomados pela ansiedade de saber a nota final. Além dos armários para cada profess(a)or, a sala possui computador e um quadro de avisos com informações das mais diversas. Há também, no centro da sala, uma mesa onde é comum colarem algumas listas para adesão ou não a possíveis greves, ou mesmo de confraternizações que a escola promove. A sala também é frequentada pela direção e supervisão, que geralmente aproveitam o momento de aglomeração dos professores nos intervalos para dar recados e acordar decisões.

Não seria exagero dizer que nessa sala se conversa de tudo. Com um perfil de professores de diferentes gerações, religiões e princípios ideológicos, a sala dos professores parece ser um lugar de desabafo para muitos, e está longe de ser totalmente harmônica. Além dos assuntos relacionados às condições dos professores, à escola e aos próprios alunos, política, futebol, filmes, comida, música e uma infinidade de outros assuntos aparecem nas conversas. Assim como os alun(a)os, os professores também possuem seus grupos de afinidade que, embora não sejam tão fechados, indicam uma maior intimidade entre alguns. Comigo não é diferente, ao longo dos anos de trabalho na escola, acabei estabelecendo um vínculo maior com alguns professores em detrimento de outros. De toda forma, minha posição nunca foi de uma pessoa extremamente sociável, por isso com frequência me abstenho das discussões gerais que ocorrem na sala. Porém, em algumas discussões, tomar posição é mais que necessário.

Em formulário online⁵⁹ de autoclassificação racial aplicado a 114 alun(a)os do ensino médio por professores de Ciências Humanas da escola, foi possível constatar que 40,4% dos alun(a)s se autodeclararam pardos, 29,8% se autodeclararam brancos e 28,1% se autodeclararam pretos. Dos 114 alun(a)os, 96,5 % reconhecem a existência de racismo no Brasil e 57% afirmam ter vivenciado em suas experiências pessoais situações em que foram vítimas de racismo. Em relação à população do bairro em que vivem, 36% afirmam que a maioria dos moradores

⁵⁹ O formulário foi elaborado utilizando as alternativas correspondentes ao critério de cor do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sendo estas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

poderia ser considerada como formada por pardos, 34,2% por uma maioria de pretos e 22,8% por uma maioria de brancos.

É importante destacar que, como demonstram Fazzi (2004); Rocha e Rosember (2007) e Penna (2009), em um número considerável de casos não se declarar negro/preto estaria relacionado ao fato de que tal categoria seria comumente associada à depreciação social e à inferiorização, a partir de uma série de expressões hostis, presentes na família, nas mídias e vivenciadas no próprio cotidiano escolar, como será demonstrado neste capítulo, e que nem sempre encontram um contraponto positivo. Nesse sentido, declarar-se moreno ou pardo seria, por vezes, uma forma de afastar tais sentidos negativos.

Resumidamente, os alun(a)os entrevistados e que atuam nas situações, eventos e falas analisados neste trabalho são meninas e meninos que estudam ou estudaram em uma mesma escola pública da rede estadual, possuem entre 14 e 20 anos de idade, estão cursando ou cursaram o ensino médio entre os anos de 2018 e 2021, são em sua maioria negros e pardos e moram em bairros periféricos da cidade de Juiz de Fora. Os dados apresentados neste capítulo são derivados de dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro momento foi realizado entre 2018 e 2019. Neste primeiro momento, a partir da elaboração de um diário de campo, descrevi situações cotidianas ocorridas na escola que, de alguma forma, explicitavam as expectativas de gênero dos agentes escolares. Foram descritos rituais, brigas e conversas informais que, embora não falem explicitamente sobre gênero, contribuem para a sua constituição e/ou reconstituição no cotidiano escolar. Também desenvolvi 4 encontros específicos para debater gênero e sexualidade com os alun(a)os, utilizando vídeos de reportagens e clipes musicais a fim de instigá-los a expressarem suas opiniões sobre assunto. Além disso, neste primeiro momento realizei 4 entrevistas semiestruturadas com meninos estudantes do ensino médio na escola, material que será apresentado no próximo capítulo. O segundo momento de coleta de dados foi desenvolvido já durante a pandemia de COVID-19 que levou a suspensão das aulas presenciais no dia 17 de março de 2020 e posteriormente ao regime remoto de ensino. Dessa forma, o foco nas socialidades cotidianas e situações informais deu lugar a entrevistas semiestruturadas individuais através de chamada de vídeo. Nesse segundo momento, realizei um total de 13 entrevistas com alun(a)os e ex alun(a)os da escola pesquisada, sendo 4 meninas e 9 meninos, com idades entre 14 e 20 anos como já mencionado.

A partir dos dados coletados no contexto exposto, busco neste capítulo identificar os dispositivos reguladores de gênero⁶⁰ que operam no cotidiano escolar e que contribuem para a construção e reconstrução de atributos associados às expectativas de diferentes comportamentos entre meninos e meninas. Para além do que está explícito no currículo formal, busco demonstrar como os discursos que circulam na escola, a partir da socialidade entre os alun(a)os e do contato com professores e outros agentes escolares, fazem o gênero no cotidiano escolar. Em outras palavras, importa saber como são vivenciadas, reproduzidas ou mesmo questionadas representações sobre masculinidades e feminilidades nas socialidades desenvolvidas no ambiente escolar, com ênfase nas interações entre os meninos e na percepção que eles desenvolvem sobre o que é ser homem. Leva-se em conta, portanto, o entendimento de que não se pode entender as masculinidades sem relacioná-las às feminilidades e que estas não são categorias fixas automaticamente atribuídas a um corpo biologicamente masculino ou feminino, mas configuradas a partir de práticas e discursos que podem ser incorporadas por meninos e/ou meninas. Logo, a escola é um bom lugar para observar de maneira mais explícita a forma como gênero é feito e refeito nas práticas diárias das pessoas.

Optei por utilizar no trabalho o conceito de “socialidade” em detrimento do conceito de “sociabilidade”, considerando as discussões trazidas por Marilyn Strathern em *O Gênero da Dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia* (STRATHERN, 2006). Preocupada em discutir a obsolescência do conceito de “sociedade”, Strathern crítica a noção de sociedade como coisa ou entidade, pois tal noção cria um mundo artificialmente dividido em unidades. A partir desta discussão, a autora traça uma distinção entre socialidade e sociabilidade. Segundo a autora, socialidade é definida pelo estabelecimento de relações em geral, sejam elas positivas ou negativas, já a o conceito de “sociabilidade”, além de fazer referência ao obsoleto conceito de “sociedade”, traria implicitamente a conotação de empatia e um sentido de comunidade. Sendo assim, a “sociabilidade” é para a autora um tipo de “socialidade”. Em entrevista dada a Eduardo Viveiros de Castro e Carlos Fausto, Strathern afirma: “Uma das razões por que eu gosto da palavra "socialidade" é precisamente o fato de ela não ser a palavra "sociabilidade". "Sociabilidade", em inglês, significa uma experiência de comunidade, de empatia” (STRATHERN, 1999, p. 169).

⁶⁰ Como explicitado no primeiro capítulo, a pesquisa compreende dispositivos reguladores de gênero, a partir de Butler e Foucault, como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244), responsáveis pela produção de normas de gênero. Ou seja, os elementos constitutivos dos dispositivos reguladores de gênero analisados aqui envolvem o dito e o não dito sobre gênero no cotidiano escolar.

Ainda de acordo com Strathern, a noção de socialidade é sugerida para romper com a lógica que equaliza grupo e sociedade. Ou seja, romper com a necessidade do estabelecimento de relações entre uma entidade autônoma e sua antinomia, “o indivíduo”. O foco do trabalho de Strathern encontra-se, portanto, nos modos de ação. Levando em consideração as observações em campo, parece apropriado utilizar o conceito de socialidade para refletir sobre as relações no âmbito escolar, já que tal conceito não traz necessariamente um sentido de reciprocidade como altruísmo ou de relação como solidariedade. Além disso, a socialidade não se restringe às pessoas, considerando a conexão entre homens, mulheres, alimentos, coisas, etc. O conceito de “socialidade” leva em conta, portanto, a ideia de que tudo é posto em relação, incluindo humanos e não-humanos. Tal conceito possibilita ainda pensar em como as relações não se realizam apenas entre iguais, mas entre diversos tipos de coisas e pessoas que não necessariamente compartilham de determinado senso de pertencimento. (STRATHERN, 2006). Dessa forma, o conceito de socialidade auxilia na compreensão dos modos de ação presentes nas relações vivenciadas no cotidiano escolar e de suas ambiguidades e contradições.

Sendo assim, a partir da socialidade presente na escola, o primeiro tópico busca apresentar algumas situações que explicitam os discursos sobre emoções e sua associação com expectativas distintas de comportamento de gênero, proferidos por diferentes agentes que circulam no ambiente escolar, principalmente estudantes. O segundo tópico, desenvolvido a partir de encontros com os estudantes para debater gênero e sexualidade, traz as percepções deles próprios sobre o tema. O terceiro tópico foca nas socialidades entre meninos e está subdividido em dois subtópicos: o primeiro dedicado ao papel do esporte na constituição de masculinidades hegemônicas e o segundo dedicado às zoações ou relações jocosas que constituem o *bullying* homofóbico e expressam outras desigualdades mais amplas.

No artigo *Rosa é Choque: Enfrentamentos de gênero no chão da sala de aula e a invisibilidade no universo trans na educação*, Cavalcante, Silva e Pinheiro (2018) destacam que a escola é um lugar marcado pela reprodução de relações estabelecidas fora dela. Nesse sentido, as práticas escolares, como os livros, falas de professores e a arquitetura da escola contribuem para a reprodução dos papéis de gênero. A própria disposição espacial das escolas foi elaborada a partir de uma perspectiva de separação e manutenção destes papéis, ou seja, a arquitetura escolar é também atravessada pela dimensão do gênero e da sexualidade (CALVACANTE; SILVA; PINHEIRO, 2018). Contudo, embora os papéis de gênero estejam de fato no cerne das concepções curriculares como enfatizado pelos autores, cabe ressaltar ainda

que a escola não é mera reprodutora, mas ela mesma contribui para a produção e potencialmente também para a disrupção de tais papéis de gênero.

Louro ressalta que não se deve atribuir à escola a responsabilidade de explicar ou determinar as identidades sociais de maneira definitiva. Porém, deve-se considerar “que as suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘eleitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2000, p. 13). Segundo Louro, o investimento no corpo empreendido pela escola deixa marcas visíveis desse processo que, por serem valorizadas, acabam por se tornar referência para a sociedade como um todo. O corpo disciplinado pela escola é um corpo treinado a ficar várias horas sentado, a expressar ou dissimular gestos que indicam interesse e atenção, a fazer silêncio, a adotar um determinado modelo de fala e a ter uma concepção de tempo e espaço específica. A partir de um artigo de Corrigan que traz lembranças de sua vivência em uma escola inglesa e também de suas próprias memórias escolares, Louro afirma que:

A ação pedagógica mais explícita, aquela que encheria as páginas dos planejamentos e dos relatórios educacionais, voltava-se, muito provavelmente, para a descrição, em detalhes, das características que constituíam a qualificação "civilizado", ou seja, voltava-se de forma manifesta para os atributos lógicos e intelectuais que, supostamente, seriam adquiridos na escola, através de práticas de ensino específicas. O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres "de verdade". Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, p. 11).

Dessa forma, para além do que está descrito explicitamente nos currículos formais e conteúdos programáticos, busco a partir de situações do dia a dia e de entrevistas realizadas com alun(a)os e ex alun(a)os, analisar os discursos que fazem o gênero e marcam os corpos de adolescentes que vivenciam a experiência de estudar uma instituição escolar pública da rede estadual de Minas Gerais. Busco apresentar as experiências de reiterações das normas hegemônicas de gênero, mas sem deixar de considerar que tais normas são vividas e incorporadas de múltiplas maneiras e que estratégias podem surgir subvertendo e/ou habitando tais normas.

3.2 ADENTRANDO O COTIDIANO ESCOLAR: DISCURSOS SOBRE EMOÇÕES E EXPECTATIVAS DE GÊNERO

Logo no início do ano letivo de 2018, ao me aproximar da escola para mais um dia de trabalho, um tumulto me chamou a atenção. Era possível ouvir gritos já a alguns metros de distância. Ao chegar, aluna(o)s e professores, ainda sob efeito da euforia que havia tomado conta da escola alguns minutos atrás, relataram-me o que havia ocorrido. De acordo com a professora Sônia, tudo começou no dia anterior à briga, quando Gabriel (16 anos) enviou uma mensagem apelidando Sarah (16 anos) em um grupo de WhatsApp da turma de segundo ano de ambos. Sarah não gostou nada do apelido e a briga teve início ainda no grupo. Quanto mais Gabriel provocava e incentivava amigos a fazerem o mesmo, mais Sarah ficava irritada. No dia seguinte na escola, as provocações continuaram e Sarah aproveitou o momento do intervalo para tirar satisfações com Gabriel, que insistia em continuar provocando. Tendo atingido o ápice da irritação, Sarah arremessou uma das cadeiras em direção a Gabriel e, não satisfeita em tê-lo acertado, corria atrás do colega de turma em busca de ampliar os danos. Vários aluna(o)s se aglomeraram no corredor e na sala para assistir a confusão e incentivar que ela continuasse ocorrendo. Duas professoras, inclusive a que me relatou o caso, entraram na sala para apartar a confusão e os dois alunos foram encaminhados à direção, onde receberam uma advertência e tiveram seus pais informados sobre o ocorrido.

Após o evento, o que mais me chamou atenção foi o fato de que os comentários mais frequentes não eram sobre o ato violento em si, mas sobre ter sido uma menina a protagonista de uma atitude creditada por boa parte de aluno(a)s e professores como tipicamente masculina. Na sala de primeiro ano em que entrei após o ocorrido, os aluno(a)s ainda relatavam e comentavam o evento. Josué (14 anos) comentou com espanto: “*Nossa, mas uma menina jogou uma carteira no menino*” e teve sua fala complementada por Alan (15 anos), que ria enquanto falava: “*o cara conseguiu apanhar de uma mina de um metro e meio*”.

Sarah não era popular, seu grupo de amigos mais próximos se restringia a três amigas de outra turma. Em sua própria turma, era raro ver Sarah partilhando com os colegas conversas amigáveis. Nas falas de muitos professores e da supervisão, ela não era considerada uma “aluna problema”, pois, embora tivesse dificuldades na escrita e na interpretação de textos, sempre fazia as atividades solicitadas. Após o ocorrido, o isolamento de Sarah na própria turma se intensificou e não foram raras as vezes em que tive que intervir em provocações de colegas de turma que a taxavam como “doida”, “descontrolada”, “esquisita”. Um dia, após uma destas

intervenções, perguntei no final da aula se ela gostaria de conversar com a supervisão para mudar de turma e Sarah respondeu dizendo que não adiantaria, que o mesmo iria ocorrer em outra turma e que estava aprendendo a “*deixar pra lá*” e “*controlar a raiva*”.

Gabriel, que compartilhou o protagonismo da confusão com Sarah, também não saiu ileso das chacotas cotidianas. Virou alvo de deboche de outros aluna(o)s por ter “apanhado de uma menina”. Além da advertência da escola e o sermão dos pais, precisou lidar com as provocações dos colegas, que frequentemente citavam o evento para “colocar à prova” a masculinidade de Gabriel. O aluno acabou assumindo um comportamento mais tímido após a confusão. Contudo, utilizava por vezes do próprio evento para fazer os amigos rirem. Quando repreendi um dos colegas que debochavam de Gabriel, ele me disse que não ligava para as provocações e complementou debochando de si, ao afirmar que apanhou na verdade de duas mulheres: “*na escola, apanhei da Sarah e, em casa, da minha mãe*”, o que resultou em risos compartilhados com os amigos.

As provocações de aluna(o)s colocavam a expectativa de que Sarah deveria controlar sua raiva, o que seria adequado ao comportamento de uma menina. Já no caso de Gabriel, a expectativa estava centrada na ideia de que ele deveria assumir uma postura de enfrentamento para se provar enquanto homem. Ou seja, Sarah e Gabriel foram o oposto das expectativas emocionais de gênero disseminadas naquele contexto. Sarah foi raivosa; para condená-la, dizem ser descontrolada; Gabriel foi passivo; para condená-lo, acusam-no de ser medroso/covarde.

Como destaca Louro, o processo de classificação nas sociedades implica em divisões entre os sujeitos e na atribuição de rótulos que operam com a pretensão de fixar identidades. Porém, embora existam distintas representações que circulam e produzem efeitos sociais, algumas “ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade” (LOURO, 2000, p. 9). Cabe destacar ainda que essa disputa pela elaboração dos significados das representações não se dá a partir de um jogo equilibrado, pois ela é atravessada por relações de poder. Guacira Louro enfatiza que “os grupos sociais que ocupam as posições centrais, ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros.” (LOURO, 2000, p. 9). Percebe-se, portanto, que as identidades sociais e culturais são políticas, pois suas representações (ou como são representadas) e os significados, atribuídos às suas experiências, sempre envolvem relações de poder (LOURO, 2000).

As representações preponderantes do que seria adequado aos comportamentos de gênero não moldaram previamente o comportamento de Sarah e Gabriel na situação descrita. Todavia, ao romperem com tais expectativas durante a confusão, tanto Sarah quanto Gabriel tiveram que lidar com discursos que os colocavam em um lugar de inadequação de comportamento associado aos seus respectivos gêneros. Sarah, sob o rótulo de descontrolada, intensificou seu isolamento na turma de que fazia parte. Gabriel se saiu um pouco melhor. Embora sua masculinidade tenha sido colocada à prova e tenha assumido um comportamento mais contido e menos “zoador” desde então, por vezes o aluno utilizava de maneira jocosa da própria situação para tirar sarro de si e arrancar risadas dos amigos, que achavam engraçado a quebra de expectativa exposta no caso de um menino que apanhou de uma menina.

Contudo, embora as expectativas não tenham moldado o comportamento de Sarah e Gabriel, os dois demonstram conhecimento sobre as consequências advindas de tal quebra de expectativa, pois vivenciam o pós evento a partir daquilo que “deveriam ter sido”, mas não foram. Além disso, enquanto Gabriel consegue contornar a situação a partir da “zoeira”, mesmo que abalado pela briga, Sarah parece não possuir a mesma alternativa.

Esses discursos sobre as emoções associados aos gêneros são significativos para o entendimento de que tipo de representações de gênero são frequentemente tomadas como realidade no cotidiano escolar. Embora tais representações não sejam definidoras dos comportamentos de aluna(o)s, certamente influenciam na construção da percepção do que é adequado a cada gênero. Nesse sentido, a Antropologia das Emoções fornece um arcabouço frutífero para pensar sobre o papel dos discursos sobre as emoções na construção das expectativas de gênero.

Marco fundamental para a Antropologia das Emoções, em seu texto intitulado *A expressão obrigatória dos sentimentos*, publicado em 1921, o antropólogo Marcel Mauss já afirmava “que toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não espontâneas e da mais perfeita obrigação” (MAUSS, 1979, p. 147). Desde então, todo um campo da antropologia nos estudos das emoções tem sido desenvolvido considerando o tratamento de tais questões, como sugere Claudia Barcellos Rezende, “não como estados subjetivos, mas como práticas discursivas permeadas por negociações de poder.” (REZENDE, 2002, p. 70).

No artigo *Emoções, Gênero e Sexualidade: apontamentos sobre conceitos e temáticas no campo da Antropologia das Emoções*, Raphael Bispo e Maria Claudia Coelho desenvolvem

uma reflexão sobre os estudos e conceitos no campo da Antropologia das Emoções e lembram, a partir da antropóloga Catherine Lutz, que, no contexto euro-americano, “qualquer discurso sobre emoção é também, pelo menos implicitamente um discurso sobre gênero” (LUTZ, 1990, p. 69 apud BISPO; COELHO, 2019, p. 186). Bispo e Coelho citam a ideia de “etnopsicologia euroamericana” que Lutz desenvolveu para caracterizar as concepções sobre a vida emocional da Europa Ocidental e América do Norte. Duas são as oposições que balizam essas concepções: emoção/pensamento e emoção/distanciamento.

Na primeira oposição, a emoção é o polo negativo, atributo do feminino e desvalorizado por sua associação com o descontrole, fonte simultaneamente de perigo (para os outros) e de vulnerabilidade (para si mesma); já a razão seria o polo positivo, atributo do masculino e valorizado por sua relação com o controle de si e do mundo. Na segunda oposição, a valoração surge invertida: a emoção, ainda atributo do feminino, é agora potência de empatia e solidariedade para com a dor do outro, e é por isso mesmo valorizada; já seu oposto, o distanciamento, seria uma marca do masculino e falaria de indiferença, de “frieza” diante do sofrimento alheio, sendo por isso desvalorizado. (BISPO; COELHO, 2019, p. 187).

Tal associação entre feminino e descontrole, como afirmam Bispo e Coelho a partir das análises de Lutz, possuem influência significativa sobre a dimensão de poder que envolvem as relações entre os gêneros e a expressividade das emoções em sociedade. No imaginário euroamericano, estaria essa percepção do feminino como emocionalmente descontrolado, irracional e, por conta disso, potencialmente perigoso. Sarah, por exemplo, foi considerada “explosiva” e “violenta” e, por isso, potencialmente perigosa. Como consequência, Sarah consegue estabelecer poucas relações de amizade, pois é considerada “estranha”, uma “pária”. Sua raiva é posta como ameaça à ordem, o que resulta no seu isolamento. Os autores apontam que, mesmo quando o feminino é associado a características tidas como positivas como “empatia” e “solidariedade”, esse caráter emotivo acaba, ainda assim, contribuindo para o exercício da subordinação de gênero (BISPO; COELHO, 2019).

Em *Unnatural Emotions*, Catherine Lutz mostra o quanto é comum entre os norte-americanos imagens e discussões que associam mulheres a uma postura mais emocional, ou à capacidade de dissimular as próprias emoções. Já em relação aos homens, embora a crença comum entre os norte-americanos não negue a possibilidade de que se tornem emocionais, produz a expectativa de que homens experimentem apenas tipos específicos de emoção, principalmente a raiva, sentimento muitas vezes permitido e justificado aos homens (LUTZ, 1988).

American cultural belief does not deny that men may become emotional. It does, however, engender expectations that men will experience only certain types of emotion, notably, anger. Women are expected to experience the entire range of emotions, with the possible exception of hate and anger, more frequently and deeply. Hochschild has pointed out that men's emotions are also interpreted differently from those of women. A man's anger will usually be seen as more *important* (i.e., as requiring attention) simply because he is culturally defined as a more important person. The emotions of men are also seen as more *explicable* in terms of the situation in which they find themselves (i.e., the anger is seen as "called for" by the context in which it occurred) (Hochschild 1983:172-73). While women's emotion is seen as characterological, men's is seen (when it occurs) as situational and, hence, sensible. (LUTZ, 1988, p. 73)⁶¹

Embora Lutz desenvolva sua análise a partir da sociedade dos EUA, essas expectativas não parecem distantes das apresentadas em relação ao comportamento de Sarah e Gabriel. Após o evento, as "zoações" de aluna(o)s eram direcionadas aos dois, mas por motivos distintos entre si. A partir dos discursos que repercutiram na escola, percebe-se que de Gabriel era esperado que expressasse raiva e força, não fugisse e comprovasse sua suposta superioridade enquanto homem. À Sarah, associaram o rótulo de "doida", de alguém sem controle das próprias emoções e que surpreendeu ao reagir de forma violenta às provocações, existindo, portanto, uma expectativa de um comportamento mais contido.

Abu-Lughod e Lutz, em *Emoção, discurso e política da vida cotidiana*, enfatizam que emoção e discurso não deveriam ser tratados como entidades separadas, uma associada à consciência individual e privada e a outra relacionada ao mundo social público. Os discursos sobre emoções devem ser interpretados "como existindo *na* e *sobre* a vida social, ao invés de um referencial genuíno para os estados internos" (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 13-14).

A emoção não deve ser encarada, como talvez sugira a nossa perspectiva cotidiana, como uma substância transmitida pelo veículo do discurso, expressa por meio do discurso, ou "espremida", e assim talvez distorcida, nas formas da língua ou da fala. Em vez disso, devemos encarar o discurso emocional como uma forma de ação social que tem efeitos sobre o mundo, efeitos que são lidos de um modo culturalmente informado pela audiência da fala da emoção. Pode-se dizer que as emoções são *criadas na*, e não modeladas pela fala no sentido de que são postuladas como uma entidade na linguagem, onde o seu sentido para o ator social também é elaborado.

⁶¹ "A crença cultural americana não nega que os homens podem se tornar emocionais. No entanto, gera expectativas de que os homens experimentarão apenas certos tipos de emoções, principalmente a raiva. Espera-se que as mulheres experimentem toda a gama de emoções com mais frequência e profundidade, com a possível exceção do ódio e da raiva. Hochschild aponta que as emoções dos homens também são interpretadas de forma diferente das das mulheres. A raiva de um homem geralmente será vista como mais importante (ou seja, como algo que requer maior atenção) simplesmente porque ele é culturalmente definido como uma pessoa mais importante. As emoções dos homens também são vistas como mais explicáveis em termos da situação em que se encontram (ou seja, a raiva é vista como "necessária" pelo contexto em que ocorreu) (Hochschild 1983: 172-73). Enquanto a emoção das mulheres é vista como caracterológica, a dos homens é vista (quando ocorre) como situacional e, portanto, sensível." (LUTZ, 1988, p. 73, tradução nossa).

Afirmar isto não é reduzir o conceito de emoção ao conceito de fala, muito embora uma abordagem centrada no discurso possa ser vista como uma rejeição ou obscurecimento do corpo. (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 14).

Ou seja, o discurso emocional deve ser encarado não como um mero veículo de expressão das emoções, mas como uma forma de ação social que produz efeitos sobre o mundo. Além disso, AbuLughod e Lutz enfatizam que, na maioria dos contextos, as emoções podem ser também compreendidas como experiências que abrangem a pessoa como um todo, inclusive o corpo. A partir do conceito de “hexis corporal” do sociólogo Bourdieu, definido pelo autor “como um conjunto de técnicas ou posturas corporais entendidas como hábitos aprendidos ou como disposições profundamente enraizadas que ao mesmo tempo refletem e reproduzem as relações sociais que as cercam e constituem” (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 14), AbuLughod e Lutz afirmam que tais ideias de Bourdieu fornecem uma forma de pensar a corporificação das emoções, sem que para isso seja necessário assumir essas emoções como naturais, ao invés de moldadas pelas interações sociais. “A criança, por exemplo, aprende estes hábitos lendo, através do corpo mais do que da mente, os textos culturais de espaços e outros corpos” (BOURDIEU, 1977, p. 90 apud ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 14). Nesse sentido, aprender a encenar as emoções no contexto apropriado implica no aprendizado também de uma série de técnicas corporais que envolvem posturas, gestos e expressões faciais (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990).

A emoção só pode ser estudada como um discurso corporificado depois que seu caráter social e cultural – discursivo – tiver sido plenamente aceito. Tomar a linguagem como mais do que um meio transparente para a comunicação de pensamentos ou da experiência internos, e encarar a fala como algo essencialmente ligado às relações locais de poder, capaz de construir e de contestar realidades socialmente, até mesmo a subjetividade, não significa negar a existência de “realidades” não-linguísticas. Significa simplesmente afirmar que as coisas que são social, política e historicamente contingentes, emergentes ou construídas são reais e podem ter força no mundo. (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 15)

Claúdia Barcellos Rezende, definindo discurso a partir de Foucault como “práticas que constituem os objetos sobre os quais elas discorrem” e como algo capaz de produzir “experiência ao mesmo tempo que é produzido em contextos específicos de relações de poder” (REZENDE, 2002, p. 74), ressalta que, ao invés de tratarmos um discurso emotivo como meio de expressão de sentimentos internos, como supõe a visão ocidental moderna, devemos analisar o discurso como “um conjunto de atos pragmáticos e performances comunicativas, tanto sobre emoções como sobre aspectos tão variados como relações de gênero e de classe” (REZENDE,

2002, p. 74). Sendo assim, é essencial que o discurso seja considerado a partir do contexto em que se manifesta, ou seja, considerando “por quem, para quem, quando, com que propósitos” foi acionado. (REZENDE, 2002, p. 74).

Em 2019, presenciei outra briga, dessa vez envolvendo dois meninos de uma mesma turma do terceiro ano. Enquanto lecionava em uma das turmas de terceiro ano, escutei um enorme estrondo vindo da sala ao lado, seguido de gritos alvoroçados. Ao abrir a porta do corredor para verificar o que estava ocorrendo, vi uma professora retirando, à força, um aluno claramente exaltado da sala de onde o barulho havia vindo. Embora tenha sido difícil conter os ânimos dos aluna(o)s que queriam saber imediatamente o que estava acontecendo, voltei para a sala e tentei dar continuidade ao pouco tempo que restava de aula.

Após o término, a professora Sônia relatou mais esse acontecimento na sala dos professores. A briga havia acontecido entre Felipe (19 anos) e Carlos (18 anos), ambos do terceiro ano. De acordo com Sônia, mais uma vez a confusão havia se iniciado no grupo da turma no WhatsApp e, além dos envolvidos na briga, estava relacionado também a uma aluna do segundo ano, Mônica (16 anos), ex namorada de Carlos. Sônia contou que, após Carlos terminar o relacionamento, Mônica teria mandado mensagens para alguns colegas da escola zombando do desempenho sexual de Carlos. A mensagem se espalhou e chegou até Felipe, colega de turma de Carlos, que iniciou as “zoações” no grupo de WhatsApp da turma no dia anterior à confusão.

Carlos e Felipe eram vistos constantemente juntos até então, tanto dentro de sala quanto nos intervalos. Era comum presenciar um zombando do outro e também a união dos dois para zombar dos colegas. Não foram poucas vezes que Felipe ou Carlos interromperam com piadas algum momento das aulas. Devido a esse uso frequente do humor no cotidiano escolar, ambos gozavam de boa popularidade com a própria turma e mesmo com o resto da escola. Contudo, ao ter seu desempenho sexual questionado por Felipe em tom de deboche, seguido das risadas e de incentivos de colegas de turma que o provocavam perguntando – “vai deixar?” – Carlos tentou bater em Felipe. Entretanto, não teve sucesso e acabou apanhando. Segundo o que Sônia e alguns aluna(o)s relataram, o professor que na hora lecionava na turma não tentou separá-los e saiu para o corredor para pedir ajuda. Prontamente, uma professora, entrou na sala, separou os dois e arrastou Felipe para fora da sala.

Diferente do ocorrido com Sarah, os aluna(o)s não parecem terem sido surpreendidos com a raiva ou a atitude violenta expressa pelos dois. A raiva de Carlos era justificada pela provocação e a de Felipe por ser obrigado a revidar. Os deboches posteriores de aluna(o)s se

concentraram principalmente em Carlos, que além das fofocas em relação ao desempenho sexual, precisou lidar com a chacota por ter levado um soco de Felipe. Ou seja, as representações acionadas por aluna(o)s em seus relatos sobre o ocorrido não carregavam aspectos negativos associados a um descontrole das emoções por parte de Carlos ou de Felipe, diferentemente do que ocorreu com Sarah.

The concept of emotion has this and other sorts of ideological functions; that is, it exists in a system of power relations and plays a role in maintaining it. As we will see, emotion occupies an important place in Western gender ideologies. In identifying emotion primarily with irrationality, subjectivity, the chaotic, and other negative characteristics, and in subsequently labeling women the emotional gender, cultural belief reinforces the ideological subordination of women. The more general ideological role that the concept has played consists in reinforcing the split between “facts” and “values,” as cognition, which can theoretically achieve knowledge of facts, is dichotomized in relation to emotion, which is “only” an index of value and personal interest. (LUTZ, 1988, p. 54)⁶².

Como mostra Lutz, o argumento da não intencionalidade, de alguém que “deixa-se tomar pelas emoções”, é constantemente utilizado por homens para diminuir a responsabilidade da ação em casos de crimes passionais. Contudo, Lutz demonstra o quanto o imaginário de que as emoções estão associadas a um sinal de fraqueza e de irracionalidade, ou seja, a um sentido negativo, atingem principalmente mulheres, criança, negros e pessoas de classes mais baixas. Essa suposta associação é constantemente usada, de acordo com a autora, para legitimar a exclusão desses indivíduos de posições de poder e reforçar suas posições sociais e econômicas desfavorecidas (LUTZ, 1988).

Contudo, nesse caso, a posição de professores e da direção em relação à confusão e ao comportamento dos alunos diferia e competia com a expressada pelos aluna(o)s. O que cobraram de Carlos e Felipe foi disciplina e autocontrole, pois, de acordo com uma das professoras “já eram bem grandinhos para se prestarem a esse papel”. Como mostra Louro, um dos propósitos das tecnologias utilizadas na escola é exatamente o autodisciplinamento, como um “investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo.” (LOURO, 2000, p. 14).

⁶² “O conceito de emoção tem este e outros tipos de funções ideológicas; ou seja, ele existe em um sistema de relações de poder e desempenha um papel para mantê-lo. Como veremos, a emoção ocupa um lugar importante nas ideologias de gênero ocidentais. Ao identificar a emoção principalmente com irracionalidade, subjetividade, o caótico e outras características negativas, e subsequentemente rotular as mulheres como o gênero emocional, a crença cultural reforça a subordinação ideológica das mulheres. O papel ideológico mais geral que o conceito desempenhou consiste em reforçar a cisão entre ‘fatos’ e ‘valores’, visto que a cognição, que pode teoricamente alcançar o conhecimento dos fatos, é dicotomizada em relação à emoção, que é ‘apenas’ um índice de valor e interesse pessoal. (LUTZ, 1988, p. 54, tradução nossa).

Ou seja, a masculinidade forjada em tal situação pelos agentes da escola tem como pretensão um homem capaz de controlar suas emoções ou manifestações impulsivas⁶³.

O homem "de verdade", nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos. Conseqüentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas. Alguns estudiosos afirmam que são comuns, entre rapazes e homens, em muitas sociedades, os tabus sobre a expressão de sentimentos, o culto a uma espécie de "insensibilidade" ou dureza. (LOURO, 2000, p.14).

Embora uma postura disciplinada também tenha sido cobrada de Sarah, os discursos enfatizavam principalmente a inadequação de seu comportamento violento ao seu gênero. No caso de Carlos e Felipe, os discursos enfatizavam a falta de maturidade para controlar as emoções, remetendo a ideia de que homens mais novos são mesmo imaturos e que, por isso, tal atitude seria em certa medida justificável.

O histórico de Carlos e Felipe também contou na hora de aplicar as punições. Como destacado antes, ambos gozavam de certa popularidade, mas Carlos era aluno da escola desde o ensino fundamental, seus pais possuíam uma boa relação com a direção da escola e ele tirava notas razoáveis. Já Felipe havia entrado na escola apenas no ensino médio e colecionava advertências, problemas com professores e notas baixas. Os dois receberam a mesma punição: a presença obrigatória, na escola, dos responsáveis pelos, ou não poderiam entrar nela. Contudo, a reprimenda que presenciei sendo recebida por Felipe foi mais incisiva. No dia seguinte, a mãe de Carlos compareceu à escola e conversou com a direção. Felipe, porém, ficou ainda uma semana sem ir à escola até que sua mãe comparecesse junto com ele. Vale destacar ainda que também reverberaram, sobre esse caso, comentários nos corredores relacionados ao fato de ter sido uma professora mulher a responsável por apartar a briga e retirar Felipe da turma. Comentários jocosos, comparáveis aos feitos em relação a Gabriel, eram feitos em relação ao professor que saiu da sala na hora da confusão e foi ajudado por essa professora.

As categorias de gênero são negociadas cotidianamente a partir da percepção do que é considerado apropriado para as mulheres e para os homens em relação às expressões de gênero e à prática sexual e existe, portanto, um espectro de maneiras de entender a sexualidade na sociedade. Dessa forma, interessa no presente trabalho analisar o quanto essas "falas de gênero" no âmbito escolar fazem o gênero, considerando que gênero não é algo substancial, mas ancorado nas discursividades, marcado por conflitos e contradições entre sistemas discursivos.

⁶³ Questões relacionadas às masculinidades na escola serão melhor desenvolvidas em um tópico posterior.

Sujeitos são constituídos discursivamente, mas existem conflitos entre sistemas discursivos, contradições dentro de cada um deles, múltiplos sentidos possíveis para os conceitos que usam. E sujeitos têm agenciamento. Eles não são indivíduos unificados, autônomos, que exercem o livre arbítrio, mas, ao contrário, são sujeitos cujo agenciamento é criado através de situações e posições que lhes são conferidas. Ser um sujeito significa estar “sujeitado a condições de existências definidas, condições de designação de agentes e condições de exercício”. Essas condições possibilitam escolhas, apesar de não serem ilimitadas. Sujeitos são constituídos discursivamente, a experiência é um evento linguístico (não acontece fora de significados estabelecidos), mas não está confinada a uma ordem fixa de significados. Já o discurso é, por definição, compartilhado, a experiência é coletiva assim como individual. Experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde a história é encenada. A explicação histórica não pode, portanto, separar as duas. (SCOTT, 1999, p. 42).

Sendo assim, é importante enfatizar que tais expectativas e representações de gênero manifestas através dos discursos presenciados na escola não são definidoras dos comportamentos dos aluna(o)s. Eles também trazem outras representações a partir de suas vivências para além dos muros da escola, que certamente não são homogêneas. Todavia, as representações acionadas no cotidiano escolar sobre o que é ser moralmente homem ou mulher estão alicerçadas em discursos emocionais que influenciam significativamente o modo como esses aluna(o)s percebem o que é ser “menino ou menina”.

Nem mesmo os professores conseguem escapar das fofocas e confusões em relação à orientação sexual e à expressão de gênero entre si. Na sala de professores, a professora Laila comentava que me viu andando pelo centro com minha namorada. Imediatamente, Paula, outra professora da escola, interrompeu Laila e questionou com espanto: “*Mas, namorada!?!?*” – disse enfatizando a última sílaba. Confirmei, e ela disse que acreditava que eu fosse gay pelo jeito mais calado e o modo de vestir. E constrangida, pediu desculpas. Expliquei que não havia motivos para se desculpar, que eu não me sentia ofendido, pois era uma possibilidade. Afirmo ainda que essa confusão entre expressão de gênero e orientação era comum. Por fim, Paula parece ter entendido e concluiu dizendo que também tem expressões consideradas masculinas. Percebi que o assunto não havia se encerrado ali e que virou tema entre outros professores quando Sônia, que não estava presente no momento da conversa, parou-me no corredor para dizer que ficou sabendo do ocorrido. Sônia disse que a Paula era “sem noção”. Expliquei, mais uma vez, que não via problema, que isso não me ofendia e que o assunto já estava esclarecido (SILVA, 2019).

La fijación de los dictámenes de la heterosexualidad como norma permite que, recuentemente, se confunda expresiones de género (gestos, gustos, actitudes),

identidades de gênero e identidades sexuais. No existe una forzosa, inescapable y linear correspondencia, entre esos conceptos. Comportamientos no corresponden, necesariamente, a asunciones de identidad. Sería suficiente notar que podemos ser o parecer masculinos o femeninos, masculinos y femeninos, una vez masculinos y otra femeninos, alguna vez más uno, otra vez más otro, o no ser ninguna cosa u otra, sin que nada de eso diga necesariamente respeto a la nuestra sexualidad. (JUNQUEIRA, 2013, p. 487)⁶⁴.

Os três casos foram retirados do caderno de campo e selecionados para o presente tópico, tendo como intuito apresentar experiências vivenciadas no cotidiano escolar que fogem do que está previsto pelo currículo formal e do que alun(a)os e professores expressam em um ambiente manipulado para entrevistas. Os casos são significativos por apresentarem percepções fora do discurso institucional, em que os agentes da escola são convidados a opinar e, conseqüentemente, acabam exacerbando as representações de gênero que possuem. Essas representações apresentadas não são homogêneas, nem tão pouco generalizáveis, porém, manifestam-se de maneira preponderante no cotidiano escolar e tendem a tomar a forma de “verdade”.

Todavia, há por vezes uma disputa de discursos em relação a tais representações. Enquanto, por exemplo, os discursos expressos por professores e direção sobre o comportamento de Carlos e Felipe enfatizavam um tipo de masculinidade balizado pelas noções de autocontrole e racionalidade, os discursos de alun(a)os em relação ao dois voltavam-se para um tipo de masculinidade pautado na violência e na força física.

Estes casos descritos no presente tópico devem ser compreendidos não isoladamente, mas combinados com os dados dos capítulos anteriores e posteriores, como forma de abranger diferentes momentos da escola e as diversas vozes que se manifestam no cotidiano escolar. Certamente, (a)os alun(a)os não são meramente passivos no processo de constituição de tais representações sobre quais comportamentos são mais adequados para meninos e quais são mais adequados para meninas. Por isso, a possibilidade de reconstituição dos significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades está sempre posta, embora tal reconstituição frequentemente encontre resistência nos diversos dispositivos reguladores de gênero que atravessam o cotidiano escolar e que se manifestam através de discursos.

⁶⁴ “A fixação dos ditames da heterossexualidade como norma permite que, frequentemente, confundam-se expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais. Não há correspondência forçada, inevitável e linear entre esses conceitos. Os comportamentos não correspondem necessariamente a pressupostos de identidade. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, uma vez masculinos e uma vez femininos, uma outra vez um, outra vez outra, ou não ser nada mais, sem que nada disso necessariamente diga a respeito de nossa sexualidade”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 487, tradução nossa).

A instituição escolar é um instrumento extremamente importante para a regulação e normalização dos corpos e do desejo. Frequentemente, produz e reforça padrões do que pode ser dito ou feito por meninos e meninas, seja nos currículos e regimentos, mas também nas interações do cotidiano escolar. Negar a sexualidade na escola é negar algo que é constitutivo dos sujeitos, pois como afirma Louro, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir.” (LOURO, 1997, p. 85).

É importante notar, no entanto, que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou, então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não somente reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 1997, p. 84).

Os relatos ilustram, portanto, concepções específicas de gênero e sexualidade sendo produzidas nas socialidades encontradas no cotidiano escolar e que, recorrentemente, podem se manifestar a partir dos discursos sobre as emoções. Ou seja, mesmo que, explicitamente, gênero e sexualidade não sejam mencionadas no currículo, representações sobre gênero e sexualidade continuam sendo produzidas, tendo como base padrões do que deve ser dito ou feito por meninos e meninas, padrões esses que comumente reiteram desigualdades de gênero presentes na sociedade de uma forma mais ampla.

Louro traz um questionamento interessante sobre a ênfase dada à pretendida “naturalidade” das relações heterossexuais que costuma estar contida no argumento daqueles que defendem o binarismo. Se tal identidade heterossexual fosse de fato natural, por que haveria tamanha necessidade de vigiar alunas e alunos para garanti-la? Em contraposição, a autora propõe admitirmos todas as expressões de sexualidade como construídas, legítimas e frágeis, pois assim poderíamos “compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.” (LOURO, 1997, p. 85).

3.3 DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA

Ao adentrar quaisquer das salas de aula em que leciono, depois de um tempo, torna-se fácil a percepção de que os alun(a)os se organizam de acordo com as suas afinidades. Com 40 alun(a)os (limite máximo posto pelo Estado de Minas), em uma das salas de primeiro ano, por exemplo, no lado oposto da porta de entrada, logo em frente à mesa do professor, há um agrupamento de quatro alunos. São Cauã, Sérgio, Cláudio e Douglas, que constantemente conversam sobre jogos de videogame e desenhos animados. Mais para o centro da sala, temos Carine, Gisele e Vagner, que gostam de comentar sobre reality show, música pop e funk. Nas duas primeiras cadeiras da fileira próxima à porta temos Thiago, católico assíduo, e Yara, Testemunha de Jeová, ambos bastante introspectivos, mas com ótimas notas. E apesar da diferença em relação à religião, os dois estão sempre juntos na escola. No fundo da sala, temos Jackson, Marlon, Fábio e Josué, que não perdem uma oportunidade de comentar sobre futebol. Além desses, outros grupos podem ser encontrados espalhados por essa e outras salas. Obviamente, afirmar que são grupos não indica que não se misturam, no entanto, esses agrupamentos espontâneos no mapa de sala normalmente indicam com quem o alun(a)o costuma andar pela escola nos intervalos. Todavia, há salas em que os professores desenham o mapa de sala com o intuito de diminuir a conversação entre eles.

As desigualdades econômicas também são perceptíveis a partir de roupas, adereços, calçados e do material escolar. É comum encontrar em uma mesma sala aluno(a)s sem material escolar e aluno(a)s com material de preço elevado. Como os uniformes são padronizados, os calçados assumem destaque entre eles. O aluno do segundo ano, Bruno (17 anos), por exemplo, acabou brigando com os amigos porque tiraram chacota de um chinelo velho com o qual ele foi para a escola. Além disso, morar em bairros mais periféricos e pobres também resulta em deboches e disputas entre aluno(a)s. Essas desigualdades ficaram ainda mais evidentes a partir da suspensão das aulas presenciais em 2020 em decorrência da pandemia de Covid-19. A partir do ensino remoto implementado pelo estado, ficou claro que muitos não possuem acesso à internet, aos aparelhos tecnológicos necessários ou a um ambiente propício aos estudos em casa.

Os dados expostos no presente tópico foram colhidos a partir de quatro encontros com alun(a)os dos três anos do ensino médio na própria escola, com uma média de 30 alun(a)os por encontro e duração de 50 minutos. Os encontros foram dedicados exclusivamente a debater gênero e sexualidade. Três desses encontros foram desenvolvidos na sala de vídeo da escola e tiveram como fio condutor reportagens e clipes musicais relacionados à diversidade de gênero e sexualidade, com o propósito de instigar os aluna(o)s a expressarem suas percepções sobre o assunto. O quarto encontro aconteceu no pátio da escola onde sentamos em círculo – de maneira

mais despojada que o convencional – e discutimos as representações hegemônicas presentes na sociedade que estão associadas aos gêneros e às sexualidades.

Embora, como demonstrado no segundo capítulo, a BNCC não qualifique especificamente gênero e sexualidade como temática do ensino médio no documento, sempre busquei inseri-las no planejamento que faço de todos os anos do ensino médio. Até 2019, quando a sociologia ainda estava contida nos três anos do ensino médio, o meu planejamento era dividido resumidamente da seguinte forma: No primeiro ano, o foco do planejamento estava voltado para uma introdução à sociologia, já que se trata do primeiro contato dos alun(a)os com a disciplina. Costumava trabalhar com (a)os alun(a)os o contexto de surgimento da sociologia, sua legitimação como ciência, alguns dos principais nomes e pesquisas da disciplina e um foco específico nos diversos tipos de desigualdades existentes na sociedade, incluindo as desigualdades de gênero e sexualidade e as demandas de movimentos sociais. No segundo ano, o foco encontrava-se direcionado ao desenvolvimento dos conceitos de cultura, evolucionismo, relativismo, alteridade, etnocentrismo. Conseqüentemente, as questões trabalhadas em sala enfatizavam mais os aspectos culturais na construção dos significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades. No terceiro ano, por fim, as questões trabalhadas no primeiro e no segundo ano eram revisadas e aprofundadas, com um foco em cidadania e direitos humanos e na noção de equidade como elemento essencial para a criação de condições que proporcionem o exercício de uma cidadania plena. Com a exclusão da sociologia das turmas de segundo ano e a duplicação das aulas nas turmas de primeiro ano, as temáticas que antes eram trabalhadas no segundo, foram antecipadas para o primeiro.

Certamente, as aulas em que busco debater as diferenças de gênero e sexualidade, juntamente com as aulas em que debatemos o racismo na sociedade, são as que mais instigam alunas e alunos a expressarem suas opiniões e, muitas vezes, relatarem suas próprias experiências no assunto. Tratando da existência do racismo na sociedade brasileira, os consensos entre alun(a)os nos debates são mais frequentes. Como foi mencionado no início do capítulo, em formulário respondido por 114 alun(a)os, 96,5% afirmaram que existe racismo no Brasil. Porém, os debates sobre cotas raciais geram um maior conflito de opiniões e é comum que a maioria dos alun(a)os seja contra as cotas raciais. Quando a temática abordada é gênero e sexualidade, a divergência de opiniões é ainda mais comum, sendo difícil controlar os ânimos aflorados provocado pelo conflito de posições. Os debates mais intensos surgem principalmente quando as discussões envolvem identidade de gênero e orientação sexual.

No início dos encontros, pedia aos alun(a)os a descrição de algumas características que eles acreditavam serem específicas de homens e mulheres, para além das diferenças anatômicas. Em um debate com uma turma de primeiro ano, Jackson (15 anos) foi o primeiro a se manifestar. Ele afirmou acreditar que homem é aquele que é trabalhador, tem responsabilidade, é forte e que costuma ser menos vaidoso e fofoqueiro do que as mulheres. Gisele (14 anos), irritada com o rótulo de fofoqueira atribuído às mulheres, interrompeu Jackson afirmando que homens eram mais imaturos. Enquanto isso, Vagner (14 anos) insistia constantemente, entre uma fala e outra, que na verdade depende do homem e depende da mulher. Falando sobre as características femininas, Gisele enfatizou que mulheres eram mais maduras, vaidosas e sentimentais, sendo mais uma vez interrompida por Jackson que insistia que as mulheres são fofoqueiras. No meio da discussão, era possível ouvir Vagner repetindo vez ou outra: “*mas depende do homem e depende da mulher*”. Pedi para Vagner se explicar melhor e ele complementou dizendo que nem todo homem e nem toda mulher eram iguais, não dava para generalizar. Nesse momento foi iniciada uma disputa entre várias alunas e alunos para saber qual dos gêneros era o mais “*talarico*”, um termo pejorativo utilizado informalmente para descrever os homens que se envolvem com a parceira de amigos, mas aqui também é utilizado para descrever mulheres que se envolvem com o parceiro de uma amiga.

Acalmados os ânimos, enfatizei a fala de Vagner e busquei demonstrar o quanto as percepções daquilo que atribuímos como característico do que é ser homem e do que é ser mulher são construídas socialmente e acabam por reiterar as desigualdades de gênero. Alguns alun(a)os conseguiram enxergar reflexos de tais desigualdades no seu próprio cotidiano. Yara (14 anos) mencionou o quanto achava injusto que seus pais só cobrassem dela que arrumasse a casa e lavasse a louça, enquanto seu irmão ficava o dia inteiro no celular. Gisele problematizou o fato de que sua mãe solicitava apenas a ela que cuidasse do irmão mais novo, enquanto seu irmão mais velho não precisava fazer nada. Ao discutirmos sobre o quanto os meninos costumam ser ensinados a não demonstrar algumas formas de sentimento, Fábio (15 anos) fez questão de dizer que nunca chorava e que era assim desde criança. Surpreso, seu amigo Josué (14 anos) perguntou por que ele não chorava e se, em algum momento, sentiu vontade. Fábio afirmou que não sabia o porquê, mas que não sentia vontade. Jackson então questionou: “*mas você acha que nem perdendo sua mãe você choraria?*” e ouviu Sérgio responder de forma séria: “*Eu acho que não*”.

O recorte exposto acima é demonstrativo do quanto as aulas sobre gênero e sexualidade estimulam alun(a)os a expressarem suas percepções do que consideram apropriado em relação

ao comportamento de homens e mulheres. Para além do que aprendem na escola, apresentam perspectivas que advêm de suas experiências no contexto familiar, no bairro onde moram, na mídia, nas igrejas, etc. Os discursos não são homogêneos, o que provoca debates acalorados entre os estudantes, principalmente entre meninos e meninas. Contudo, embora alguns alun(a)os insistam em afirmações generalizantes sobre homens e mulheres, muitos conseguiram enxergar, a partir do debate promovido, situações presentes em suas próprias vidas que refletiam as desigualdades de gênero e de sexualidade que foram discutidas.

Já no encontro com uma turma de segundo ano, com a presença de alun(a)os que já tiveram um primeiro contato com as teorias de gênero no primeiro ano, o foco do debate esteve centrado em discutir a violência contra a população LGBTQIA+ e diversidade de gênero e orientação sexual, utilizando dois vídeos como fio condutor dos debates e dados estatísticos relativos à violência contra a população LGBTQIA+. É neste mesmo encontro que um aluno citado anteriormente havia dito: *“não gosto de viado e ninguém vai me obrigar a gostar”*. Na mesma aula, outros alun(a)os também colocaram suas posições. Entre eles, Rafaela (15 anos), aluna evangélica, que fez questão de levantar o dedo e dar sua opinião sobre o assunto: *“Eu não tenho problema com gays, eu até respeito, mas eu acho errado”*. Perguntei o motivo e ela respondeu: *“Tá na bíblia, Deus criou o homem e a mulher. Eu até tenho um amigo gay que vai muito lá em casa, a gente conversa, se dá super bem, mas eu acho que o que ele faz é pecado”*.

A justificativa apresentada por Rafaela apareceu também em várias outras turmas a partir da fala de outras e outros estudantes evangélicos. Aliás, cabe ressaltar aqui, mais uma vez, que há um alto número de alun(a)os evangélicos na escola. Como consequência, frequentemente os debates sobre gênero e sexualidade encontram resistência em discursos embasados em valores religiosos. Embora seja possível encontrar alun(a)os católicos ou mesmo não religiosos que aderem a tal discurso, no caso de alun(a)os evangélicos a resistência costuma se manifestar frequentemente a partir da ideia de pecado.

Em *As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil*, Natividade e Oliveira analisam a influência da religião sobre os modelos que escapam ao padrão de heterossexualidade. Os autores demonstram, a partir de uma série de relatos, a existência de uma tensão entre religião e homossexualidade, mas consideram também uma maior facilidade de diálogo a partir de um convívio anterior destes religiosos com gays e lésbicas.

O conjunto das entrevistas coletadas entre essas mães aponta para algumas das formas pelas quais são vivenciadas as relações plurais entre homossexualidade, família e religião. Em primeiro lugar, destacamos que os relatos sugerem uma tensão entre

homossexualidade e religião, vistas como antinômicas. Todas as informantes relataram a passagem por redes religiosas hegemônicas, ainda que com diferentes graus de adesão. A experiência religiosa progressiva pode ser um fator relevante na modelação de uma percepção das práticas e identidades homossexuais como incompatíveis com uma “vida cristã”. Contudo, o convívio com gays e lésbicas em ambientes de trabalho e outras redes de sociabilidade parece predispor ao diálogo e facilitar a elaboração dos conflitos decorrente da descoberta da homossexualidade dos filhos. (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013, p. 271).

Tal tensão entre homossexualidade e religião mencionada pelos autores aparecia recorrentemente nos discursos de alun(a)os evangélicos. Contudo, havia também aqueles alun(a)os que, a partir de um convívio precedente com homossexuais, apresentavam uma flexibilidade maior em relação às suas posições. É o caso, por exemplo, de um aluno evangélico de outra turma de segundo ano, Rodrigo (16 anos). Rodrigo contou, em uma das aulas, que aprendeu a ser mais tolerante após um amigo de infância dizer para ele que é homossexual. Ele disse que foi a primeira pessoa para quem o amigo contou sobre a sexualidade. Afirmou ter sido compreensivo e que isso não afetou a amizade entre os dois. No entanto, essa aparente compreensão vem seguida de um “porém”, pois ele estabeleceu na relação com o amigo determinados limites. Segundo Rodrigo, o amigo não poderia falar “coisas de viado” e não poderia “ficar encostando demais”. Ou seja, embora Rodrigo demonstre uma maior aceitação que a maioria dos colegas evangélicos por ter no convívio um amigo homossexual faz questão de enfatizar em sua fala os limites dessa aceitação, o que parece indicar uma preocupação em não ter sua heterossexualidade questionada por ter um amigo homossexual.

Nos debates promovidos, há um número significativo de alunos evangélicos que recorrem frequentemente à ideia de “pecado” ou mesmo alun(a)os que reproduzem discursos machistas ou homofóbicos sem a necessidade de um suporte argumentativo, mas a partir de falas debochadas e raivosas. Porém, embora não sejam maioria, há também aqueles que entendem a sexualidade como fluída e se posicionam em defesa das teorias de gênero. É o caso de Ramon (17 anos), que durante uma aula no terceiro ano, contou o quanto o fato de ter uma mãe feminista facilitou a sua aceitação como homossexual. O aluno relatou para a turma o quanto foi importante para melhorar sua autoestima, entender o binarismo de gênero como construção, e disse ter sido libertador conhecer o movimento LGBTQIA+. Outra aluna, Júlia (16 anos), concordando com o discurso de Ramon, contou em seguida que cresceu convivendo com um tio homossexual, o que a ajudou a compreender melhor o assunto, e complementou afirmando: “*as pessoas tem preconceito porque desconhecem*”. O incômodo de alguns colegas de classe com as falas de Ramon e Júlia era nítido de ser percebido a partir de alguns cochichos e olhares (SILVA, 2019).

A utilização de exemplos da cultura pop como recurso didático para abordar gênero e orientação sexual costumava ser bastante proveitosa nessas aulas. Mencionar a personagem transexual Ivan da novela *A Força do Querer*, exibida pela primeira vez em 2017 na rede Globo, ajudava a instigar a participação de alun(a)os e auxiliava na compreensão da diferença entre identidade de gênero e orientação sexual. A cantora *drag queen* Pablo Vittar também era constantemente mencionada como exemplo da diversidade de possibilidades existentes em relação à identidade de gênero. Esses dois exemplos surgiram exatamente em uma aula de gênero para alun(a)os do terceiro ano, em uma outra escola em que trabalhei em 2017. Ao trazer para (a)os alun(a)os a diferenciação entre os conceitos de identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual, os próprios estudantes identificaram tais referências e colocaram no debate. A partir de então, passei a sempre utilizar esses e outros exemplos nas aulas dedicadas ao tema, quando eles não surgiam espontaneamente na fala d(a)os própri(a)os alun(a), o que ajudava a despertar o interesse de muitos deles em relação ao assunto.

Após uma aula sobre gênero e sexualidade em uma turma de segundo ano em que todas essas divergências de opiniões haviam sido expostas pel(a)os alun(a)os, Pedro, de 18 anos, procurou-me para agradecer por ter trazido a temática para ser debatida, mas disse que se sentia muito incomodado com os comentários preconceituosos de alguns alun(a)os. Explicou que por se identificar como pansexual, o tema mexia com ele de forma particular e que preferia não participar em uma próxima aula sobre o tema. Apesar de achar necessário o debate e de ser declaradamente pansexual, Pedro contou não ter estômago para tantas opiniões cheias de julgamentos. Diante disso, afirmei que o avisaria quando o tema fosse debatido novamente e que ele não precisaria participar caso não quisesse. Enfatizei ainda que sua presença na escola contribuía para a quebra de algumas pré-noções que muitos alun(a)os possuíam sobre quem não corresponde ao binarismo de gênero ou a heteronormatividade. Duas semanas após a conversa, quando voltaríamos a debater o tema, avisei ao Pedro antecipadamente e sugeri que ele ficasse na biblioteca caso não quisesse participar. Contudo, o aluno acabou decidindo pela participação no debate, disse que havia refletido e que era uma oportunidade de colocar muita coisa que ele gostaria para fora. O debate na turma fluiu bem nesse dia e Pedro foi um dos que mais se destacou, trazendo suas experiências próprias e dividindo com os colegas de classe o que conhecia das teorias de gênero.

Em outra aula, após a exibição de trechos escolhidos de um documentário sobre masculinidades para uma turma de primeiro ano, abri mais uma vez uma discussão sobre características consideradas masculinas e femininas e como tais modelos podem restringir as

expressões e perspectivas dos indivíduos. Prontamente, Leandro (14 anos), levantou o dedo e contou:

Eu sempre quis usar brinco, mas meu pai era muito chato com isso. Um dia resolvi colocar sem autorização mesmo. Daí quando cheguei na casa dele, ele me chamou para conversar, pegou na minha orelha e falou “Você tá virando viado moleque?” falei para ele “não pai, isso não tem nada a ver”, mas ele continuou falando “Isso pra mim não é coisa de homem.” (SILVA, Caderno de campo, 22 maio 2018).

A partir dos trechos do documentário e das discussões em sala, assim como Leandro, diversos aluna(o)s identificavam em suas próprias vivências momentos em que foram de alguma forma tolhidos por familiares, amigos ou mesmo agentes escolares, por conta de algum comportamento que não era considerado adequado ao seu gênero. Leandro, mesmo se afirmando como heterossexual, precisou lidar com a fúria do pai porque decidiu colocar um brinco, o que para seu pai poderia ser um indicativo de homossexualidade, uma ameaça à masculinidade de seu filho.

Em debate nesta mesma turma sobre como, embora exista um espectro de uma masculinidade hegemônica, as características de feminilidade e masculinidade podem ser encontradas nos indivíduos, independente do sexo, Rafael (14 anos) se manifestou dizendo após a explicação: “*Eu sinto que tenho feminilidade*”. Seu grupo de amigos caíram na risada, mas ele insistia na fala: “*Eu estou falando sério, acho que todos nós temos*” e parecia realmente estar falando sério. Embora houvesse risadas, não ouvi nenhum comentário depreciativo e um dos amigos que ria, Antônio (14 anos), concordou com Rafael: “*Eu também acho*”. Apesar das risadas de seus amigos indicarem um estranhamento e um deboche em relação à associação entre um menino e feminilidade, Rafael não se intimidou, insistiu na afirmação e obteve apoio de um dos seus amigos que corroborou com sua afirmação (SILVA, 2017).

É possível notar, a partir dos discursos e interações do cotidiano escolar, a produção e reprodução de desigualdades de gênero e sexualidade que estão inseridas na sociedade de forma mais ampla, a partir tanto dos discursos que circulam espontaneamente no contexto escolar quanto dos debates em que alun(a)os são instigados a expressarem suas opiniões sobre o tema. Entretanto, raramente se encontra consenso entre alun(a)os, professores, supervisão e direção sobre a temática. No cotidiano escolar, o tema é campo para disputas de diferentes visões existentes, embora predominem concepções que reiteram as normas de gênero e sexualidade presentes na sociedade mais ampla, como foi demonstrado.

Referenciando Foucault, Butler destaca que quando o filósofo francês afirma que “a disciplina ‘produz’ indivíduos, ele não quer dizer apenas que o discurso disciplinar os *dirige e os utiliza*, mas também que *os constitui ativamente*.” (BUTLER, 2014, p. 264). Butler destaca ainda que, embora a norma não possa ser reduzida às suas aplicações, ela não pode também ser totalmente separada destas, pois a norma não é exterior ao seu campo de aplicação. Sendo assim, para a autora, a norma não somente produz seu campo de atuação como também “é produzida na produção desse campo. A norma confere realidade ativamente; de fato, somente pela virtude de seu poder repetido de conferir realidade, é que a norma é constituída como uma norma.” (BUTLER, 2014, p. 267).

A norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social. A questão acerca do que estará excluído da norma estabelece um paradoxo, pois se a norma confere inteligibilidade ao campo social e normatiza esse campo para nós, então estar fora da norma é continuar, em certo sentido, a ser definido em relação a ela. Não ser totalmente masculino ou não ser totalmente feminina é continuar sendo entendido exclusivamente em termos de uma relação a “totalmente masculino” e “totalmente feminina.” (BUTLER, 2014, p. 253).

Sendo assim, mesmo os indivíduos que aparentam estar fora da norma são definidos por essa norma. Nisso consiste o que a autora chama de paradoxo de subjetivação como assujeitamento, já que mesmo os sujeitos que resistem a tais normas são habilitados e/ou produzidos pelas mesmas normas. A norma necessita da própria não norma para a sua reiteração, pois é a partir da aplicação da não norma e do constrangimento a ela que a norma é reforçada. Esse tipo de regulação de gênero opera sobre qualquer pessoa como condição necessária de inteligibilidade cultural. Butler ressalta, no entanto, que isso não exclui a possibilidade de agência dos sujeitos, embora enxergue tal agência como uma prática imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa. Ou seja, a prática pela qual ocorre a generificação e a corporificação de normas é obrigatória e forçada, contudo, não é totalmente determinante. Considerando que o gênero é uma atribuição, tal atribuição nunca é mantida plenamente de acordo com a expectativa, pois as pessoas não conseguem corresponder completamente ao ideal que são obrigados a aparentar (BUTLER, 2019).

Na medida em que a denominação de *menina* é transitiva, ou seja, inicia o processo pelo qual a posição de certa “feminilidade” deve ser assumida, o termo, ou melhor, o poder simbólico do termo, governa a formação de uma feminilidade interpretada corporalmente e que nunca é completamente semelhante à norma. Essa é uma “menina, no entanto, que é obrigada a “citar” a norma a fim de se qualificar e

permanecer como um sujeito viável. Portanto, a feminilidade não é o produto de uma escolha, mas a citação forçada de uma norma, uma citação cuja historicidade complexa é indissociável das relações de disciplina, regulamento, punição. Na verdade, não há “alguém” que possa escolher uma norma de gênero. Pelo contrário, essa citação da norma de gênero é necessária justamente para uma pessoa se qualificar como “alguém”, para se tornar viável como “alguém”, uma vez que a formação do sujeito é dependente da operação prévia da legitimação das normas do gênero. (BUTLER, 2019, p. 380).

O gênero é uma construção que deixa obscurecida sua gênese e que ganha áurea de naturalidade a partir da repetição estilizada de certos atos. Ou seja, o gênero é um mecanismo através do qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, contudo, é importante ressaltar que o gênero também é potencialmente o aparato pelo qual essas noções podem ser desconstruídas e desnaturalizadas. Concordando com a Butler, podemos afirmar que o gênero é radicalmente condicionado, sem querer dizer com isso que ele é radicalmente determinado, pois deve-se considerar que o gênero não é impermeável a mudanças e deslocamentos desde seu interior (BUTLER, 2014).

Se a base da identidade de gênero é a contínua repetição estilizada de certos atos, e não uma identidade aparentemente harmoniosa, as possibilidades de transformação dos gêneros estão na relação arbitrária desses atos, na possibilidade de um padrão diferente de repetição, na quebra ou subversão da repetição do estilo mobilizado. (BUTLER, 2019, p. 214).

Os debates promovidos em sala de aula mostram que há um predomínio no cotidiano escolar de regras e de discursos pautados em normas hegemônicas de gênero. Contudo, é perceptível também que alunas e alunos que compõem o cenário desse cotidiano, não são meramente passivos diante de tais representações. Além disso, as percepções de gênero d(a)os alun(a)os não decorrem exclusivamente da socialização escolar, pois a socialização familiar, as representações midiáticas, o convívio na igreja, influenciam significativamente nas percepções que constroem do que é adequado a cada gênero. Leandro, por exemplo, teve sua masculinidade questionada pelo próprio pai ao colocar um brinco, mas nos debates sobre gênero e sexualidade em sala de aula encontrou um discurso diferente que acabou contribuindo para que percebesse o quanto aquela era uma situação de opressão. Ramon relatou para a turma o quanto ter uma mãe feminista o ajudou a se aceitar homossexual e Júlia contou que o convívio com um tio homossexual contribuiu para que ela se desfizesse de vários preconceitos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero. Rafaela, assim como outr(a)os alun(a)os evangélicos, embora afirmasse ter respeito por homossexuais, argumentava que se tratava de um pecado. E, enquanto Fábio afirmou que nunca chorava, reforçando um tipo de

masculinidade que rechaça a expressão de sentimentos, Rafael enxergou a partir das explicações e debates promovidos, que também possuía características que eram associadas à feminilidade.

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa. (BENTO, 2011, p. 558).

Nesse sentido, é possível constatar, a partir das situações vivenciadas e dos debates promovidos com (a)os alun(a)os, que os discursos que reforçam representações heteronormativas e que são balizados pelo binarismo de gênero predominam no cotidiano escolar. Embora não apareçam de forma homogênea, a predominância de tais discursos indica a necessidade de que contradiscursos sejam incorporados de forma sistemática aos espaços escolares e aos planejamentos pedagógicos. Em um contexto político e social em que os debates sobre diversidade de gênero e sexualidade ganharam os holofotes, provocando o que Gayle Rubin chama de “pânico moral” (2017), a desconstrução de muitos dos discursos alarmantes que se alastram pelos veículos de comunicação podem ter na educação escolar um caminho através da apresentação de contradiscursos que possibilitem aos estudantes a compreensão da diversidade sexual e de gênero e dos danos sociais e individuais provocados pela intolerância em relação às mulheres e à população LGBTQIA+.

3.4 PEDAGOGIAS DAS MASCULINIDADES

O presente tópico tem como intuito compreender como estudantes e outros agentes, que compõem o contexto da escola pública pesquisada, constroem e reconstróem masculinidades adolescentes a partir de expressões da sexualidade que se manifestam no cotidiano da instituição. Com este objetivo, são analisadas as interações, práticas e discursos a fim de compreender como são produzidas identidades masculinas e quais os modelos de masculinidades produzidos. Em outras palavras, interessa saber como operam o que chamei de dispositivos reguladores de gênero nas relações estabelecidas na escola para a construção de masculinidades e qual o modelo de masculinidade que impera entre os estudantes, considerando os elementos de tal modelo que se tornam hegemônicos.

Considerando, como sugere Connell, masculinidades como construções sociais produzidas a partir de práticas de gênero, é importante ressaltar que as masculinidades não são definidas a partir de uma atribuição automática a um corpo biologicamente entendido como masculino e que por isso é perfeitamente lógico falar em mulheres masculinas ou masculinidades na vida de mulheres (CONNELL, 2000). Sendo assim, embora as entrevistas e situações apresentadas evidenciem frequentemente discursos que pensam a masculinidade como relacionada ao corpo masculino, ela não é exclusiva do corpo masculino. Além disso, como afirma Pablo Scharagrodsky, a partir de um estudo sobre masculinidades na disciplina de educação física em escolas argentinas,

no se puede entender la femilidade sin dar cuenta de la masculinidade ni vice versa. Los problemas vinculados con la construcción de las feminidades están directamente relacionados con la construcción de las masculinidades. Los cambios en un colectivo generan necesariamente modificaciones sobre el otro colectivo⁶⁵. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 18).

Portanto, embora as entrevistas tenham sido feitas, em sua maioria, com meninos, e as situações descritas enfatizem as socialidades entre eles, busca-se apresentar também como as meninas estão relacionadas à produção de masculinidades, seja participando ativamente, como expectadoras, ou mesmo incorporando aspectos associados às masculinidades. Concordando com Connell, embora as diferenças entre os corpos sejam importantes para o gênero, compreendido como “la estructura por la cual las relaciones y diferencias reproductivas se involucran en el proceso histórico de la sociedad humana⁶⁶” (CONNELL, 2001, p. 159), as pesquisas históricas e etnográficas indicam que não há um padrão estático de masculinidade que possa ser colocado como produto da biologia (CONNELL, 2001).

Embora a instituição escolar não seja a única responsável pela produção de masculinidades, certamente a escola é potencialmente um campo de contestação de um certo padrão de masculinidade hegemônica que envolve sistematicamente a homofobia, a inferiorização de aspectos relacionados à feminilidade e à subjugação de outras masculinidades possíveis. Visando uma conceitualização de masculinidade hegemônica de modo a incorporar

⁶⁵ “A femilidade não pode ser entendida sem levar em conta a masculinidade ou vice-versa. Os problemas relacionados à construção das feminidades estão diretamente relacionados à construção das masculinidades. Mudanças em um grupo necessariamente geram mudanças no outro”. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 18, tradução nossa).

⁶⁶ “A estrutura pela qual as relações e diferenças reprodutivas estão envolvidas no processo histórico da sociedade humana”. (CONNELL, 2001, p. 159, tradução nossa).

a possibilidade da democratização das relações de gênero, apresento aqui não apenas discursos e situações que reiteram as hierarquias de gênero, mas também que as contestam.

Pascoe enfatiza que, embora Connell tenha elaborado seu modelo de masculinidades como fluido e conflituoso, frequentemente o modelo foi utilizado na elaboração de tipologias estáticas e reificadas. Nesse sentido, para que não seja apresentada meramente uma lista de diferenças, a autora lembra que, quando pensamos em pluralidades e diversidades, existe sempre a necessidade de estarmos atentos às relações de poder. Sendo assim, o presente trabalho utiliza o modelo de múltiplas masculinidades, considerando as características específicas, os locais de sua configuração e como são atravessadas por diferenças de raça e classe. Enfatizo, portanto, que os modelos apresentados não são estáticos, pois um mesmo sujeito pode exercer uma masculinidade hegemônica em um contexto e uma subalterna em outro. Como mostra Pascoe, a partir de Butler, a noção de que a constituição do gênero se dá através de atos repetitivos dentro de uma estrutura rígida possibilita a compreensão das socialidades diárias, aparentemente normais da adolescência de meninos, como interações ritualizadas que constituem a masculinidade (PASCOE, 2007). Importa saber, portanto, quais dispositivos reguladores de gênero operam no cotidiano escolar e nas socialidades entre alun(a)os para a produção de masculinidades e quais os tipos de masculinidades produzidas.

3.4.1 “Eu nunca sou o escolhido”: masculinidades hegemônicas a partir do esporte

Era abril de 2019 e, algumas semanas antes, alguns alun(a)os já se preparavam e falavam entusiasmados sobre o interclasse. O evento deixava muitos alun(a)os ansiosos, mas principalmente aqueles que gostam de futebol. Uma das turmas de segundo ano, que chamarei aqui de segundo ano B, já havia se organizado e coletado dinheiro para um uniforme personalizado, que contou também com a contribuição de alguns professores e funcionários da escola. Isso gerou ciúmes de alun(a)os de outras turmas, que, embora não tivessem um uniforme próprio para vender, achavam injusto que professores vestissem a camisa de um “time”.

O interclasse é um evento organizado anualmente na escola em que as diferentes turmas se enfrentam em várias modalidades esportivas, sendo os vencedores premiados com medalhas e troféus. Além do futebol, o interclasse também contava com competições de vôlei, queimada e xadrez. Contudo, o futebol era o que mais empolgava parte significativa dos estudantes, principalmente os meninos. Mas não eram todos. Jonas (14 anos) e Yan (14 anos), dois alunos do primeiro ano A do ensino médio, eram uns dos que não demonstravam tanta empolgação.

No final de uma aula, ao saber que teríamos o interclasse em poucas semanas, Jonas me contou que não gostava e não viria para a escola na semana do evento, porque acreditava que não teríamos aula “direito”. Yan, que sentava logo atrás de Jonas, também disse que não viria. Expliquei que teríamos aulas normalmente até o horário do intervalo e que a direção havia prometido dar um ponto extra para os presentes e premiar a melhor torcida com um lanche especial, como forma de incentivar a participação dos alunos que não aderem às competições. Percebi que isso não foi o suficiente para convencê-los e o sorriso no canto da boca de Jonas deixava claro que ele não viria à escola.

Jonas e Yan tiravam boas notas em todas as disciplinas, eram os primeiros a terminarem as atividades e eram considerados alun(a)os exemplares por tod(a)os professores que ouvi comentar sobre eles. Jonas sentava na primeira carteira, no canto direito da sala, logo em frente à mesa dos professores, seguido de Yan. Ambos conversavam mais entre si do que com o resto da turma, porém pareciam manter uma relação tranquila com os colegas, que ajudavam com frequência após terminarem suas próprias atividades. Os esportes não despertavam o interesse desses dois garotos, ao invés disso, ambos eram mais afeitos a vídeo games e animes. Em uma das aulas, Jonas me contou inclusive que estava conseguindo ganhar dinheiro elaborando apresentações para canais de Minecraft no youtube. Mas futebol, vôlei, queimada e nem mesmo xadrez empolgavam os dois. Eles de fato não compareceram naquela semana do evento.

Dois turmas estavam especialmente empolgadas para o interclasse. O segundo ano B, que produziu a camisa personalizada anteriormente mencionada, e uma turma de primeiro ano, que chamarei aqui de primeiro ano C, considerada “problemática” pelos agentes escolares por ter vários casos de indisciplina e alun(a)os repetentes, que eram em sua maioria meninos. Não por coincidência, eram as duas turmas em que eu mais ouvia conversas sobre futebol e que competiriam pelo título do interclasse naquele ano. Renato (18 anos) da turma de segundo ano, responsável por juntar o dinheiro para a produção da camisa, era um dos mais empolgados. Conhecido pelos professores como um aluno que, recorrentemente, elaborava alguma desculpa para passear pelos corredores e papear. Nas semanas que antecederam o evento, Renato só falava nisso. Na turma de primeiro ano mencionada, presenciei os meninos acordando entre si de não faltarem na semana do interclasse para que o time não tivesse nenhum desfalque.

Chegada a semana do interclasse, alguns alun(a)os que não eram muito afeitos às competições esportivas, incluindo Yan e Jonas, realmente não foram à escola. Outr(a)os, mesmo não participando da competição, foram à escola e se empolgaram com a ideia de ganhar um ponto extra e, possivelmente, um lanche especial. Três aulas eram dadas normalmente e

após o intervalo as competições começavam. As divisões de gênero nos esportes que faziam parte da competição eram bem nítidas: meninas competiam no vôlei e na queimada, e meninos, no futebol. Embora a divisão dos esportes por gênero não fosse uma imposição da organização escolar, o interesse da maioria dos meninos e das meninas produzia essa segregação. Apenas o xadrez contava com jogadores de ambos os gêneros. Embora tal divisão não incomodasse a maioria dos estudantes, incomodava alguns em particular. Maíra (15 anos), aluna do segundo ano, contou-me na arquibancada dos jogos que gostaria de jogar futebol, mas não conseguiu meninas o suficiente para montar um time feminino. Ela contou que até cogitou fazer parte do time dos meninos, mas disse que eles reclamavam demais da presença dela e acabou desistindo. Por não gostar de vôlei, queimada ou xadrez, acabou não participando do evento.

As competições foram realizadas na ampla quadra que a escola possui, com exceção das partidas de xadrez, que eram realizadas dentro da própria sala. A quadra possui uma arquibancada ao lado por toda sua extensão, onde alun(a)os e professores acompanhavam as partidas. As partidas de vôlei e queimada recebiam pouca atenção dos espectadores presentes nas arquibancadas, principalmente se comparadas às partidas de futebol e à euforia que elas provocavam em alunas e alunos. Já as partidas de xadrez eram assistidas por poucos. Após as três aulas do dia, as competições eram iniciadas e era comum que alguns alun(a)os tentassem fugir após o intervalo, a partir da saída do estacionamento, que fica na parte de cima da escola. Alguns de fato conseguiam, mas, em muitos casos, acabavam sendo avistados ou por professores ou mesmo por outr(a)os alun(a)os, que avisavam à direção. No dia seguinte, estes alun(a)os que fugiram eram chamados à diretoria e recebiam, além de uma advertência, um sermão da direção e da supervisão.

Assistia da arquibancada as partidas, rodeado de vári(a)os alun(a)os e pude presenciar de perto a confusão que ocorreu logo na primeira partida de futebol. Disputada entre o primeiro ano D e o primeiro ano E, após uma dividida entre dois alunos de times opostos em que um deles teria deixado o pé para o outro cair, chutes e socos foram trocados entre eles e outros alunos dos times também entraram na confusão. Corajosamente, um professor que era árbitro da partida, interviu afastando os garotos e, após a confusão, saiu revoltado da quadra dizendo que desse jeito não haveria campeonato e que não apitaria mais nenhum jogo. Enquanto minha expressão e a de outros professores era de espanto, boa parte dos alun(a)os ficaram eufóricos com a confusão, riam e entoavam gritos de incentivo à briga. A direção e a supervisão decidiram eliminar as duas turmas e suspender os alunos que se envolveram na confusão, e o professor que apitava a partida voltou atrás em relação a não participar mais.

O primeiro ano E já havia gerado preocupação na direção e supervisão da escola, porque boa parte dos alunos inscritos para disputar os jogos de futebol pela turma não eram alunos frequentes e viriam exclusivamente para a disputa do interclasse. Era a mais vazia das cinco turmas de primeiro ano que a escola possuía na época, com um máximo de 15 alun(a)os presentes em dias em que a sala ficava cheia, enquanto a maioria das turmas de primeiro ano chegavam a quase 40 alun(a)os presentes. Esses alun(a)os eram em sua maioria repetentes, portanto, não tinham a idade considerada apropriada para este ano de ensino, sendo muitos deles oriundos do “Projeto Elevação da Escolaridade-Metodologia Telessala Minas Gerais”⁶⁷, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Fundação Roberto Marinho, que tinha como intuito a aceleração do ensino fundamental a partir do uso de tele aulas e que era direcionado aos alun(a)os com “distorção de idade” em relação ao ano de escolaridade. A turma apresentava um alto nível de defasagem se comparada às outras turmas do mesmo ano. No decorrer do ano, foi possível observar o processo progressivo de evasão de muit(a)s alun(a)os da turma. Já prevendo tal evasão a partir do perfil da turma, a direção e a supervisão acabaram permitindo que, mesmo aqueles alunos que não eram frequentes, participassem do interclasse, na esperança de que isso os motivasse a frequentar a escola, o que acabou não ocorrendo.

As outras partidas do interclasse ocorreram normalmente sem nenhum tipo de tumulto, mas já deixavam evidente a simpatia das torcidas em relação ao segundo B e a antipatia em relação ao primeiro C. Estando há mais tempo na escola, os alunos do time do segundo B possuíam mais amigas e amigos em outras turmas. Já o time do primeiro C era formado por alun(a)os que eram proeminentes do ensino fundamental de outra escola e moravam, em sua maioria, em um bairro mais afastado. Além disso, os recorrentes casos de indisciplina que

⁶⁷ De acordo com o site do projeto: O Projeto Elevação da Escolaridade-Metodologia Telessala Minas Gerais é uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Fundação Roberto Marinho. Esse projeto tem como eixo principal a formação, acompanhamento pedagógico dos professores e a oferta de metodologia diferenciada, buscando garantir a continuidade do percurso escolar dos jovens entre 15 e 17 anos em distorção idade/ano de escolaridade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. As turmas de elevação da escolaridade são orientadas por práticas pedagógicas que valorizam as habilidades e competências já desenvolvidas pelo estudante, articuladas com os conhecimentos escolares, de forma colaborativa, inovadora e criativa. A Metodologia das Telessalas dá suporte às ações docentes por meio de utilização de materiais educativos diversificados. Ela possibilita a construção de tempos e espaços escolares flexíveis, em que os estudantes são convidados a serem protagonistas do seu processo de formação. As turmas para desenvolvimento desse projeto devem ter no mínimo 15 e, no máximo, 25 alunos de 6º ao 9º ano que serão organizados numa mesma turma para efeito de conclusão do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/47-divep/296-projeto-elevacao-da-escolaridade-metodologia-telessala> Acesso em: 11 out. 2021.

envolviam alun(a)os do primeiro C provocavam não só a antipatia dos professores como também de alun(a)os de outras turmas. Os alun(a)os do segundo B que não faziam parte do time elaboraram cartazes, gritos de guerra e dedicaram-se a vencer o prêmio de melhor torcida, o que por fim conseguiram. Já a grande maioria dos alun(a)os do primeiro C, que não faziam parte do time de futebol, sequer foram à escola naquela semana. Sendo assim, na partida final, a grande maioria dos estudantes, mesmo de outras turmas, torciam pelo segundo B.

Logo no início da partida da final de futebol entre primeiro ano C e segundo B, os alun(a)os nas arquibancadas começaram suas provocações em relação ao time do primeiro C, entoando gritos como “uh vai perder” e “segundo B”. Dois alunos do time do primeiro C eram as vítimas preferenciais dos gritos de alguns torcedores. Para Wallace (15 anos), que possuía o cabelo grande, alguns torcedores gritavam “viadinho” e para Heitor (16 anos), que namorava uma aluna do terceiro ano, gritavam “cornio”. Foi exatamente Heitor que fez o primeiro gol do time e logo depois correu para perto da arquibancada juntamente com Wallace e apontaram o dedo do meio para os estudantes, que intensificaram os xingamentos. Também foi Heitor quem fez o segundo gol e mais uma vez, após abraçar os amigos do time, foi provocar a torcida que não cessou com os xingamentos até que a partida terminasse e – após serem campeões – o deboche do time do primeiro C tomasse conta da quadra.

A partir de uma pesquisa no Texas, em que Foley fornece uma descrição de um grande ritual de futebol americano em uma escola e que demonstra o envolvimento não só dos competidores, mas de toda a população da escola no jogo, Connell (2001) enfatiza a centralidade do jogo para elogiar e reproduzir códigos de gênero dominantes. De acordo com Connell, o jogo enfatizaria um padrão pautado por um desempenho agressivo e autoritário como a forma mais admirada de masculinidade, ao mesmo tempo que consequentemente marginalizaria outras. O erro do relatório de Foley, segundo Connell, estaria na sugestão de que essa situação seria particular dos Estados Unidos. Citando trabalhos que investigaram o hóquei no Canadá, o rugby na África do Sul e o futebol na Grã-Bretanha, Connell afirma que outros esportes de contato, altamente masculinizados, exercem um papel similar em outras culturas. No caso do Brasil, o futebol parece desempenhar um papel semelhante entre os estudantes.

De acordo com Louro, a competição é frequentemente enfatizada na formação masculina. E mais para um menino do que para uma menina, o caminho para ser um adulto bem sucedido passa por vencer, ser o melhor ou, ao menos, muito bom em algum quesito. Segundo Louro, o mais óbvio caminho para a concretização desse objetivo seria o esporte, no caso específico brasileiro, o futebol, considerado por vezes atributo obrigatório dos interesses

masculinos. “Para construir um corpo vitorioso no esporte, colocam-se em ação técnicas, exercícios, adestramentos, disputas, enfrentamentos.” (LOURO, 2000, p. 15).

Como observado na escola pesquisada, embora não com a mesma frequência que os meninos, as meninas também participam dos esportes na escola. Contudo, como mostra Connell, os esportes praticados por meninos costumam ser mais importantes na vida cultural das escolas (CONNELL, 2001). Nesse sentido, aqueles alunos que possuem um bom desempenho no futebol durante as aulas de educação física tendem a ser populares em suas respectivas turmas.

Scharagrodsky (2007) mostra, em sua pesquisa, que é a partir de práticas esportivas na escola, em especial o futebol, que muitos meninos aprendem a afirmar sua identidade masculina, através de um roteiro que é não só aceito como naturalizado. De acordo com o autor, isso se dá a partir de uma série de símbolos e imagens que são transmitidos, distribuídos e postos em circulação e que reiteram a ideia de uma sexualidade ativa, penetrante e impulsiva. De forma semelhante, algumas práticas controlam a expressão de certas emoções entre os meninos e valorizam a insensibilidade, a dureza e a homofobia que, segundo o autor, são produtos ambicionados durante essas práticas esportivas. Nesse sentido, embora a amizade entre companheiros seja permitida, muito dificilmente são aceitas certas intimidades, pois o desejo entre homens é frequentemente intolerável. Alguns contatos corporais entre os meninos podem ser considerados desviantes e de forma recorrente resultam em insultos que enfatizam aspectos negativos associados à homossexualidade e à feminilidade, como por exemplo: “bicha”, “viado”, “mulherzinha”, expressões encontradas com frequência na escola pesquisada.

Toda una batería de prácticas corporales alertan sobre el peligro de las uniones corporales estrechas entre niños de un mismo sexo. Todo indicio de carga erótica o emoción excesiva entre varones, común en otras épocas, es prescripto. Esta claro que la prohibición de la homosexualidad es particularmente importante en las definiciones modernas de la masculinidad y las prácticas deportivas han sido muy eficaces en el logro de este objetivo. (SHARAGRODSKY, 2007, p. 21)⁶⁸.

O interclasse observado na escola demonstra essa centralidade assumida pelo futebol em detrimento de outros esportes. E embora tal prática tenha se restringido aos times

⁶⁸ “Toda una série de prácticas corporales alertan para o perigo de uniões corporais íntimas entre crianças do mesmo sexo. Qualquer indicação de carga erótica ou emoção excessiva entre os homens, comum em outras épocas, é prescrita. É claro que a proibição da homossexualidade é particularmente importante nas definições modernas de masculinidade e as práticas esportivas têm sido muito eficazes para atingir esse objetivo.” (SHARAGRODSKY, 2007, p. 21, tradução nossa).

masculinos, boa parte da comunidade escolar, inclusive as meninas, acompanhou os jogos empolgada e atenta. É possível perceber, a partir das observações em campo, que há uma valorização de um caráter competitivo no modelo de masculinidade constituída a partir da prática de esportes, especialmente o futebol. A competição mobilizada pelo interclasse deixou explícita não só a divisão entre esportes praticados por meninos e esportes praticados por meninas, mas também enfatizou uma distinção entre os próprios meninos: os que gostam e têm um bom desempenho no futebol; os que não gostam e não jogam futebol e os que gostam, mas não têm um bom desempenho e, devido a isso, acabam sendo excluídos das equipes. Ou seja, é possível perceber, a partir do evento esportivo relatado, a constituição de fronteiras “inter” e “intra” gêneros na escola. É através do futebol que distinções entre homens e mulheres são, por vezes, enfatizadas, e hierarquias entre os próprios meninos são estabelecidas.

Enquanto professores olhavam espantados e tentavam apartar a confusão na primeira partida entre primeiro E e primeiro D, a reação de alunas e alunos que estavam presentes nas arquibancadas era a de instigar com gritos os jogadores a brigarem mais. Nos corredores da escola, após a confusão, a grande questão sobre a briga para boa parte dos comentários de alun(a)s girava em torno das perguntas “quem bateu?” e “quem apanhou?”, seguido de comentários que valorizavam os alunos que bateram: “mandou bem”, “bate muito”, “está certo, eu também não levo desaforo para casa”, e comentários depreciativos em relação aos meninos que apanharam: “fraco”, “bate igual mulher”, “passou vergonha”. A quebra de ordem e de autoridade no cotidiano escolar por si só já costumam deixar eufóricos muit(a)os alun(a)os, mas, para além disso, os comentários expostos após a confusão evidenciaram a valorização de aspectos da masculinidade pautados pela força e pela violência e a associação daqueles que não correspondem a tais aspectos com características atribuídas à feminilidade e, conseqüentemente, a algo negativo e não desejável moralmente.

Os gritos de insulto emitidos por estudantes presentes na arquibancada e direcionados ao time do primeiro C na final do interclasse, em especial a Wallace e Heitor, também enfatizavam uma representação negativa de aspectos atribuídos à feminilidade e eram utilizados para colocar em jogo a masculinidade dos jogadores. Wallace, embora tenha um bom desempenho no futebol, por ter o cabelo grande e a antipatia dos torcedores que eram mais afeitos ao segundo B, ouviu xingamentos homofóbicos durante toda a partida. Já Heitor, possuindo um relacionamento heterossexual, que era de conhecimento dos torcedores, teve sua masculinidade questionada a partir do estigma do “corno”. Nesse sentido, a vitória do primeiro C serviu como uma espécie de redenção para os dois, não apenas por terem sido campeões, ao

irem de encontro ao desejo da maioria da torcida, mas também por reafirmarem a partir da vitória a masculinidade que havia sido questionada durante toda a partida. Na primeira aula que entrei em sua turma, Wallace comentou comigo diante da turma: “*é, professor. Calamos a boca desse povo*”. Vale ressaltar ainda, que o abraço dado entre os dois após o segundo gol da partida dificilmente seria olhado da mesma forma em outro contexto, já que os limites das demonstrações de afeto e contatos corporais entre os meninos costumam ser bem restritos.

Ou seja, mesmo correspondendo a um modelo de masculinidade constituída a partir do esporte e que é valorizada entre os estudantes, Wallace e Heitor não passaram ilesos de insultos sexistas e homofóbicos. A masculinidade hegemônica constituída a partir das práticas de futebol presenciadas na escola, portanto, não corresponde a uma posição fixa de qualquer estudante, mas está constantemente sob a vigilância e a ameaça dos demais e necessita ser afirmada sempre que possível, pois a suspeita de “fuga” é constante. Mas e no caso daqueles garotos que sequer correspondem a esse modelo de masculinidade?

Jonas e Yan, mesmo não gostando de esportes, gozavam de boa relação com os seus colegas de classe. Isso parece estar relacionado ao fato de que ambos estavam sempre dispostos a ajudar os colegas nas atividades da escola. Contudo, nem todos conseguem desenvolver estratégias capazes de suprir a não adequação aos esportes, em especial ao futebol. É o caso, por exemplo, de Roger, que relatou em entrevista que, apesar de gostar de esportes, o que mais detestava na escola eram as aulas de educação física.

A coisa que eu mais detestava na escola é a Educação Física. Eu nunca fui muito escolhido, sabe?! Para jogar queimada, futebol. Eu até gostava de jogar, mas não era escolhido. Então esse momento da educação física acabava sendo o pior para mim. Era sempre humilhante ser o último a ser escolhido por falta de opção. Eu detestava esse momento e faltava as aulas de educação física sempre que podia.

[...]

Eles me davam atenção, só que eu sempre era o excluído, sabe?! Eu sempre tentava fazer alguma coisa para me encaixar, para me enturmar, mas eu não conseguia. E quando eu jogava eles me xingavam quando eu errava. (ROGER⁶⁹, Entrevista, 2021).

Apesar de seu esforço, Roger não consegue corresponder aos atributos necessários para um bom desempenho no futebol, o que resulta em xingamentos e em uma sensação de exclusão em relação aos colegas de turma. A valorização do futebol na escola evidenciada, a partir do evento descrito, produz em Roger um sentimento de inadequação. De acordo com Scharagrodsky (2007), existem vários espaços sociais onde homens são intimados a provar que

⁶⁹ Roger, 17 anos, heterossexual, evangélico e autodeclarado como branco. Entrevista realizada por vídeo chamada em 25 de agosto de 2021.

são “homens de verdade”. Um desses espaços é exatamente o esportivo, principalmente torneios. De acordo com o autor, nessas competições a linguagem utilizada e as ações mais valorizadas sutilmente estão criando “homenzinhos”. Contudo, pode ser quase impossível atender consistentemente a todas as demandas da masculinidade, por isso:

Unos se mantienen en la lucha y se consideran campeones. Otros se retiran a los márgenes de la masculinidad y se convierten em perdedores. Los niños que son tímidos, callados, pasivos, que se tocan 'peligrosamente' ciertas partes del cuerpo o que directamente 'no ponen la pierna fuerte' durante un partido de fútbol son asociados con lo femenino y generalmente son ridiculizados. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 22-23)⁷⁰.

Roger é exatamente esse menino tímido e calado que fracassa ao tentar corresponder a expectativa de um tipo de masculinidade pautada no esporte e acaba sendo excluído e, por vezes, ridicularizado. O aluno sente-se angustiado e demonstra, através de seu discurso, o desejo de inclusão, o fracasso em tal empreitada e seu conseqüente desconforto com isso: “*Eu sempre tentava fazer alguma coisa para me encaixar, para me enturmar, mas eu não conseguia*”.

Já o relato de Bruno (17 anos), exposto a seguir, ilustra uma forma de estratégia para driblar tal exclusão, desenvolvida por um aluno que também não é habilidoso no futebol.

Eu tenho uma coisa de montar a minha personalidade para me afirmar em algum lugar. Eu era a pessoa que dizia: “ah, não vamos jogar futebol todo dia não, educação física não é só bola”. Então assim, eu era uma pessoa bem chata nesse sentido. Aí a gente começou a jogar mais ping e pong. Que eu gosto e jogo aqui perto de casa também. Então eu ia buscando esses outros esportes. Dentro da quadra ali a gente jogava vôlei também. Então eu gosto de jogar, mas não gosto de repetir esportes não. E futebol também não é um dos meus fortes não. Mas eu gosto de muitos esportes diferentes também. Jogo xadrez, vôlei, handebol, basquete. Mas o futebol, eu gosto também de praticar, mas mais esporadicamente. Não gosto muito desse foco repetitivo de futebol não.

[...]

Eu lembro que teve um desafio na escola, do corpo de bombeiros, de esportes. Eu lembro que tentava todo ano vencer qualquer disputa. Geralmente eu jogava queimada, e jogava no time das meninas. Não era nem uma forma de ser feminino nem nada, mas era uma forma de mostrar que eu estava enfrentando todos os meninos sozinho. Uma vez teve um cabo de guerra também. E eu e mais três meninas vencemos uns 10 ou 12 meninos da minha turma também. E era uma forma minha também de mostrar que eu sou da paz, sou uma pessoa educada, mas não mexe comigo não que eu consigo ser violento também. (BRUNO⁷¹, Entrevista, 2021).

⁷⁰ “Alguns permanecem na luta e se consideram campeões. Outros recuam para as margens da masculinidade e se tornam perdedores. Crianças tímidas, caladas, passivas, que tocam certas partes do corpo 'perigosamente' ou 'não colocam a perna forte' durante uma partida de futebol são associadas ao feminino e geralmente são ridicularizadas”. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 22-23, tradução nossa).

⁷¹ Bruno, 17 anos, agnóstico, heterossexual, autodeclarado como preto. Entrevista realizada por vídeo chamada em 19 de agosto de 2021.

Embora não tenha participado nem assistido o interclasse, Bruno fazia parte do primeiro C, turma de Wallace e Heitor, que venceu o campeonato e que possuía muitos meninos fanáticos por futebol. Isso resultava em conflitos com os colegas nas aulas de educação física, já que eles sempre queriam jogar futebol. Bruno admite que embora goste de futebol, não considera que esse seja seu forte. Mas diferente de Roger, ele conseguia exercer esse tipo de masculinidade competitiva a partir de outros esportes. Através do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento (e, por conseguinte, de virilidade), Bruno construiu um espaço próprio e conseguiu “furar” a hegemonia do futebol e dos perfis masculinos que se fazem com o sucesso nesse esporte. Competição, enfrentamento, etc. são símbolos de masculinidade que fazem com que ele se sinta incluído, mas em outros termos.

Bruno afirma que jogava com as meninas não como uma forma de ser feminino, mas como uma forma de provar que venceria os meninos sozinhos, comentário que deixa explícito uma representação do feminino como fraco e inferior. Além disso, afirma que essa seria uma forma de mostrar que, apesar de “ser da paz”, conseguiria também ser violento caso julgasse necessário. Portanto, embora não tenha um bom desempenho no futebol, Bruno busca canalizar para outros esportes os aspectos de competitividade e força associados ao tipo de masculinidade hegemônica produzida na escola.

Já Renato, aluno do segundo B, que como já mencionado, era um aluno bastante popular, famoso por viver conversando nos corredores e responsável por mobilizar os alun(a)os para a produção de camisas personalizadas para sua turma, contou, em entrevista, que era sempre um dos primeiros a ser escolhido.

Não é querendo tirar onda não, professor, mas eu era sempre um dos primeiros a ser escolhido. Geralmente a gente montava o time na sala, antes de ir para a quadra e já chegava na quadra pronto para jogar. Na nossa sala todo mundo jogava. Não tinha essa de você é ruim não vai jogar. Todo mundo jogava, a gente estava só brincando. Só que tem uma coisa, mesmo sendo brincadeira ninguém quer perder, né?! (RENATO⁷², Entrevista, 2021).

A popularidade de Renato na escola não poderia ser reduzida ao seu bom desempenho no futebol, sua capacidade de transitar pela escola e fazer amigas e amigos em várias turmas era notória. Contudo, o bom desempenho no futebol era certamente um dos fatores que facilitava essa aceitação e sua valorização pelos colegas da turma e da escola. Embora afirme

⁷² Renato, 18 anos, heterossexual, evangélico, autodeclarado como branco. Entrevista realizada por vídeo chamada em 24 de agosto de 2021.

que era só uma brincadeira e que todos jogavam – mesmo aqueles que não apresentavam um bom desempenho – a ordem de escolha dos alunos para os seus respectivos times estabelecia uma hierarquia entre aqueles que são bons e os que são ruins no futebol, já que segundo Renato, mesmo sendo brincadeira, ninguém queria perder. Não por coincidência, diferentemente de Roger que era o último a ser escolhido e experimentava um sentimento de exclusão decorrente disso, Renato era um dos primeiros a ser selecionado no time de sua turma.

Juan (18 anos), aluno do terceiro ano, era um dos que não gostavam de participar das aulas de educação física, como relatou em entrevista:

Não gosto de esportes, nunca gostei. Na educação física raramente eu participava e mesmo quando participava era para jogar vôlei ou queimada só. Não suportava futebol. Aliás, ainda não suporto. Então, nas aulas de educação física, eu costumava ficar conversando com as minhas amigas nesse tempo. (JUAN⁷³, Entrevista, 2021).

Juan é homossexual e relatou, em entrevista, que nunca escondeu isso da família ou dos colegas de escola. No seu cotidiano escolar, era obrigado a conviver com provocações, insinuações e olhares ameaçadores devido a sua correspondência maior com trejeitos associados à feminilidade, como será demonstrado no próximo tópico. Dessa forma, como não correspondia aos aspectos associados à masculinidade em outros espaços da escola, não havia a expectativa de que correspondesse no caso do futebol. Entretanto, Juan relata também uma partida de queimada disputada de forma mista por meninas e meninos:

Lembro de uma vez que a gente estava jogando queimada na aula de educação física. Meninos e meninas, tudo misturado. E, no final da partida, só sobrou eu de um lado e do outro lado o Ricardo e o Marcelo. Todo mundo achava que eles iriam ganhar, né?! Os dois machinhos da sala, né?! Mas não sei qual foi a cagada que eu dei, que acabei ganhando. Foi maravilhoso ver a cara de tacho dos dois. E como eu sou gay, né, a zoação foi o dobro do que seria se fosse outro menino. Perder do viadinho era demais, né?! (JUAN, Entrevista, 2021).

Ao vencer a partida de queimada, Juan rompeu com a expectativa de alunas e alunos que assistiam e davam como certa a vitória de Ricardo e Marcelo, dois alunos mais associados à masculinidade hegemônica. A quebra de expectativa provocada por Juan fez com que Ricardo e Marcelo fossem alvo de deboche e tivessem sua masculinidade questionada, já que, como diz o próprio Juan: “perder do viadinho era demais”. Essa situação também evidencia o aspecto de competitividade como produtor de um tipo de masculinidade relacionada ao esporte. Vencer é,

⁷³ Juan, 18 anos, homossexual, candomblecista, autodeclarado como negro. Entrevista realizada por vídeo chamada em 9 de setembro de 2021.

de certa forma, reafirmar tal masculinidade. Nesse sentido, perder para meninas ou meninos considerados “afeminados” produz questionamentos sobre a masculinidade do menino perdedor. Já para Juan, a vitória parece simbolizar uma reafirmação de que sua sexualidade não o coloca como inferior aos outros garotos⁷⁴.

Las masculinidades hegemónicas están representadas en las prácticas deportivas fundamentalmente, por aquellos varones que son siempre elegidos entre los primeros de cada equipo, que 'van al frente', que son 'técnicamente habilidosos' o simplemente que son 'los más machos'. Esta masculinidad hegemónica, valora como específicamente masculino el universo moral ligado con la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física, la valentía, la fuerza física, la habilidad, el éxito y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo femenino. Por el contrario, las masculinidades subordinadas son aquellas que no tienen las cualidades de las masculinidades hegemónicas o que no llegan a ciertos estándares masculinos. Son los sujetos frágiles como el gordito que va al arco de fútbol, el mariquita que no traba fuerte una pelota o el torpe al que no le sale un movimiento técnico. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 26)⁷⁵.

As entrevistas e situações descritas indicam a produção na escola de um modelo de masculinidade hegemônica entendida, como sugere Connell, como o modelo de masculinidade mais valorizado. Essa masculinidade hegemônica é reiterada na escola a partir das práticas esportivas, em especial do futebol. Um aluno com bom desempenho no futebol tendia a uma maior popularidade e valorização entre os seus colegas. Contudo, tal posição não é estável, e mesmo um aluno que se adequasse a esse modelo em certo contexto, poderia ter sua masculinidade questionada em outros contextos ou por outros motivos, como no caso de Wallace e Heitor ou de Marcelo e Ricardo. Os discursos presentes nos gritos das torcidas e comentários nos corredores da escola indicam também representações de gênero que reiteram um entendimento de aspectos associados à feminilidade como sendo inferiores, reforçam a valorização da heteronormatividade, além de enfatizar a violência e a força como aspectos

⁷⁴ Em sua dissertação intitulada *O jogo político no campeonato interdrag de gaymada de Belo Horizonte e suas inspirações*, Gabriel Miranda Coelho (2020) enfatiza o aspecto de resistência da população LGBTQIA+ promovido a partir de eventos organizados com competições de queimada, esporte adotado como contraponto a “masculinização” presente no futebol. Analisando o Campeonato Interdrag de Gaymada de Belo Horizonte promovido pelo grupo de teatro Toda Deseo, Coelho afirma que a “gaymada” seria uma reação às ameaças físicas e psicológicas enfrentadas cotidianamente pela população LGBTQIA+.

⁷⁵ “As masculinidades hegemônicas são representadas nas práticas esportivas fundamentalmente, por aqueles homens que são sempre escolhidos entre os primeiros de cada equipe, que ‘vão para a frente’, que são ‘tecnicamente habilidosos’ ou simplesmente que são ‘os mais machos’. Essa masculinidade hegemônica valoriza como especificamente masculino o universo moral vinculado à beleza, agressividade, bravura, força física, habilidade, sucesso e despreza tudo o que se vincula imaginativamente ao feminino. Ao contrário, masculinidades subordinadas são aquelas que não possuem as qualidades das masculinidades hegemônicas ou que não atingem determinadas masculinidades. São os sujeitos frágeis como o gordinho que fica no gol, ou o ‘afeminado’ que não trava com força ou o desajeitado que não consegue um movimento técnico”. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 26, tradução nossa).

positivos da masculinidade. Os discursos funcionam recorrentemente como dispositivos reguladores de gênero que são acionados sempre que há uma quebra das expectativas de comportamento associados à masculinidade hegemônica.

Todavia, outras estratégias de integração no espaço escolar são assumidas por aqueles alunos que não possuem um bom desempenho no futebol. Jonas e Yan, mesmo não gostando de esportes, estabelecem uma boa relação com os colegas de turma a partir da ajuda que fornecem nas atividades em sala de aula. Bruno, não sendo o futebol o seu forte, canaliza a competitividade presente nesse tipo de formação masculina para outros esportes. Já Roger, apesar de gostar de esportes e se esforçar, fracassa no seu desempenho, o que produz uma sensação de exclusão e inadequação em relação aos outros meninos. Percebe-se, portanto, a produção de múltiplas masculinidades no contexto escolar, com a hegemonia de um modelo de masculinidade ancorado em uma valorização da competitividade que requer um bom desempenho no esporte, em especial no futebol, e valoriza a força, a violência e a heteronormatividade, enquanto rechaça aspectos associados à feminilidade.

3.4.2 O jogo da zoação: jocosidade e homofobia nas socialidades entre alun(a)os

Como mostra Connell, nas escolas mistas, que são predominantes na contemporaneidade em detrimento de escolas exclusivas para meninos ou para meninas que existiam no passado, pode ser ainda mais fácil demarcar oposições simbólicas entre os gêneros. Os uniformes, regras de vestimenta, banheiros separados, formas de tratamento, competições entre meninos e meninas, etc. reiteram diferenças de gênero e contribuem para sustentação de definições particulares de masculinidade. Frequentemente, faz parte da cultura informal da instituição escolar um reforço de uma construção heterossexual de masculino e feminino como opostos. Em contraposição, a experiência homossexual tende a ser silenciada e apagada do currículo oficial. Existe a tendência de que adolescentes LGBTQIA+ sejam hostilizados por funcionário da escola e/ou adolescentes heterossexuais e, cada vez mais, professores sentem receio de trabalhar com o tema da diversidade sexual na escola, como exposto no capítulo 2. Sendo assim, Connell lembra que as escolas mistas normalmente operam com uma ideologia de diferença de gênero que, embora possa por vezes ser informal, pressiona meninos e meninas a se conformarem a ela (CONNELL, 2000).

No presente tópico, direciono minhas análises para o processo de configuração de masculinidades a partir da socialidade entre alun(a)os estudantes do ensino médio em uma

escola pública, com foco específico nas relações jocosas desenvolvidas entre os estudantes. Em busca de identificar representações de masculinidades sendo produzidas e/ou questionadas e os dispositivos reguladores de gênero que operam na produção de modalidades hegemônicas de experimentação das masculinidades, descrevo algumas situações vivenciadas na escola e relatos coletados em entrevistas com estudantes. No tópico anterior, busquei apresentar a centralidade dos esportes, em especial do futebol, no processo de configuração de um modelo de masculinidade hegemônica. Neste tópico busco demonstrar como o humor pode desempenhar também um papel importante como um dos elementos para o processo de constituição de uma masculinidade hegemônica no contexto estudado.

As primeiras reflexões sobre masculinidades no contexto escolar surgiram a partir do desenvolvimento da minha dissertação, em que analisei o tema das “masculinidades” a partir da interação entre homens velhos que se reúnem diariamente para jogos de cartas em uma praça central de Juiz de Fora (SILVA, 2016). Simultaneamente ao desenvolvimento dessa pesquisa, enquanto exercia o cargo de professor de sociologia na rede pública estadual, percebi, no contato com adolescentes, elementos semelhantes aos encontrados nas socialidades entre os homens velhos. São características comuns deste tipo de socialidade a busca por desqualificar o outro sob a “acusação” de homossexualidade, juntamente com a desvalorização de características consideradas “femininas”. A presença da “jocosidade”, denominada pelos mais jovens como “zoar” ou “gastar”, é marcada principalmente por piadas de duplo sentido e gestos que visam feminizar o outro. Tais comportamentos, práticas e atitudes parecem fazer parte do processo de socialização do gênero masculino como será demonstrado aqui (SILVA, 2017).

No artigo *Relações Jocosas de Parentesco*, publicado em 1928, Marcel Mauss, se referindo às “brincadeiras” hostis existentes em algumas relações de parentesco das sociedades ditas “primitivas”, argumenta que estas possuem a função de relaxamento, de uma atitude descontraída em oposição à seriedade exigida na vida cotidiana. Deste modo, a suposta “falta de respeito” se justifica a partir da existência de uma ordem preestabelecida em que “a moderação na vida de todos os dias procura e encontra uma compensação na indecência e na grosseria.” (MAUSS, 1983, p. 171).

Em seu ensaio publicado em 1940, *Os parentescos por brincadeira*, Radcliffe Brown também descreveu diversos exemplos em que há na relação entre duas pessoas, o privilégio de zombaria, sem que o “insultado” sinta-se ofendido. O autor distingue ainda duas variedades principais de relacionamentos nesse sentido: uma simétrica, em que a jocosidade é mútua; e

outra assimétrica, em que alguém zomba de um outro e este último suporta a zombaria com bom humor e sem vingança, ou retribui apenas em partes (RADCLIFFE-BROWN, 1973).

Ainda segundo Radcliffe-Brown, a combinação entre amistosidade e antagonismo é uma característica extremamente importante das relações marcadas pela jocosidade. Tal comportamento, em outro contexto social, poderia ser expressão de agressividade e provavelmente resultaria em irritação, mas como não são levadas a sério, o que ocorre é uma pretensão de hostilidade e real amistosidade.

O parentesco por brincadeira, sob certos aspectos, se opõe frontalmente à relação contratual. Em vez de deveres específicos a serem cumpridos, há desrespeito privilegiado, liberdades ou mesmo licitude, e a única obrigação é não se sentir ofendido ante o desrespeito desde que ele se mantenha dentro de certos limites definidos pelo costume, e não ultrapasse esses limites. Qualquer falta na relação é como uma ruptura das regras de boas maneiras; a pessoa em questão é considerada como não sabendo portar-se. (RADCLIFFE-BROWN, 1973, p. 97).

Radcliffe-Brown constrói sua teoria das funções sociais do respeito e do desrespeito tendo como exemplo as relações de parentesco, principalmente as originadas do casamento. Mas o autor reconhece que outras formas de relações jocosas podem ser incorporadas à teoria e cita também exemplos existentes na relação entre tribos e clãs, admitindo ser um modo comum de proceder em várias sociedades, enfatizando que as relações jocosas implicam sempre nesta combinação entre amistosidade e antagonismo.

É consideranda a existência das relações jocosas em diversas sociedades que Édison Gastaldo (2006) escreveu o texto *As relações jocosas futebolísticas: sociabilidade, futebol e conflito no Brasil*, em que analisa o que ele denominou “relações jocosas futebolísticas” no contexto de torcedores de futebol brasileiros que se reúnem em bares para assistir às partidas do esporte. Inspirado nas noções apresentadas por Radcliffe Brown e Marcel Mauss, Gastaldo define as relações jocosas futebolísticas como:

[...] um tipo especial de performance, seja em atitude, desafio ou teatralização, em que a regra é manter o bom humor, mesmo – e principalmente – na derrota, suportando com paciência ou, de preferência, com uma resposta afiada e engraçada, as alfinetadas dos oponentes (GASTALDO, 2006, p. 4).

São, portanto, formas lúdicas de interação social que expressam provocações, sátiras e desafios. Além de jogos de palavras com provocações verbais, incluem também performances corporais. No entanto, para além das relações de ambiguidade entre amistosidade e antagonismo estabelecidas nessas interações, no contexto escolar, tais relações podem ser utilizadas para

constituir tanto vínculos de amizade quanto de inimizade. Algumas brincadeiras, embora comecem de forma amistosa, podem terminar em conflito, a depender do contexto no qual encontram-se inseridas. Há uma linha tênue entre o que é considerado “brincadeira” e o que é considerado “sério” entre os jovens estudantes (SILVA, 2017).

No artigo “*Zoar*” e “*ficar*”: *novos termos da sociabilidade jovem*, Almeida apresenta uma pesquisa com jovens dos setores médios do Rio de Janeiro, acompanhando-os por dois anos em suas atividades noturnas de lazer. A autora constata que “zoar” não possui obrigatoriamente direção e objetos precisos para sua efetivação, embora possua seus alvos prediletos e mais intensamente frequentes. Como afirma Almeida, a “zoação” nunca é solitária, ela presume relação, “ainda que existam objetos ou alvos para a ‘zoação’, ela não só é capaz de prescindir deles, mas também de retraduzi-los em função das múltiplas combinatórias oriundas do improvisado e das conexões arbitrárias de sentido” (ALMEIDA, 2006, p. 146) ou como um de meus alunos costuma dizer “a zoeira não tem limites”.

O ato de “zoar”, em sua apreensão semiológica, expressa a capacidade de fazer grande ruído, emitir som forte e confuso ou equivalente a zumbir, produzir ruído semelhante ao dos insetos. Permanece nesta definição a propriedade ruidosa inscrita nas novas economias internas dos fluxos subjetivos. Ruidosa em sua dimensão incessante de deslocamento e circulação, barulhenta em sua busca despercebida e contingente da fruição ocasional, da criação e da invenção, a “zoação” confere significados a interjeições, mimetismos, “performatividades” da ação, uma semiótica gestual. (ALMEIDA, 2006, p. 146).

A tese de Pereira, desenvolvida em escolas públicas e intitulada *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*, retrata bem a presença desse tipo de relação entre alunos. O autor afirma que já no início de sua inserção nas escolas percebia a presença da jocosidade na socialidade entre os alunos (PEREIRA, 2010).

[...] no contexto escolar as brincadeiras e relações jocosas entre os estudantes, além de explicitarem certas ambivalências em suas interações entre si e com a escola. Revelaram-se como componentes importantes das relações juvenis, estudantis e de gênero que eram por eles empreendidas. E se havia a ambiguidade no que se referia às oscilações entre demonstrações de agressividade e de amizade e/ou de diversão nessas interações, evidenciando ora aspectos de conjunção, ora de disjunção, eu pude imergir nelas e apreender tal ambivalência desde o primeiro momento que comeci a realizar as observações de campo nas salas de aula. (PEREIRA, 2010, p. 145).

Em todas as escolas que atuei como docente, ou mesmo nas memórias que tenho como discente do ensino básico, percebi a mesma relevância das relações jocosas e brincadeiras na socialidade exercida pelos adolescentes. As alunas e alunos “zoadores”, embora também

possam ser questionados, costumam gozar de certo prestígio e popularidade na própria turma, ou até mesmo na escola inteira. A “zoeira” pode, por vezes, ser compartilhada por todos os estudantes de uma mesma turma, representando um rompimento com a ordem e a autoridade escolar. Contudo, na maioria das vezes, tais “zoeiras” não são neutras, pois elas têm seus alvos preferenciais. Nesse sentido, além de outras desigualdades presentes na sociedade mais ampla, a “zoeira” frequentemente opera como um dos dispositivos reguladores de gênero presentes na escola. Ou seja, aqueles estudantes, principalmente os meninos que não correspondem às expectativas de gênero, tornam-se a mira preferencial de tais zoeiras.

A partir de uma pesquisa em uma escola dos Estados Unidos com jovens estudantes de ensino médio da classe trabalhadora, Pascoe constatou que o “bullying homofóbico” faz parte da socialização de jovens meninos. De acordo com Pascoe, a homofobia e a linguagem homofóbica são fundamentais para o processo de constituição de identidades masculinas contemporâneas. E não são apenas crianças e adolescentes gays que sofrem *bullying* homofóbico, tal atitude faz parte da socialização de gênero entre os próprios meninos heterossexuais, sendo parte normativa do processo em que aprendem a “ser um menino” (PASCOE, 2018).

Colocando de maneira simples, crianças sofrem bullying por serem diferentes. Mas essas diferenças não são neutras. Em geral, refletem desigualdades estruturais mais amplas. Quando meninos estão envolvidos em bullying homofóbico, estão ensinando uns aos outros uma lição sobre o que significa ser masculino de modo que reflete disparidades legais e culturais. (PASCOE, 2018, p. 296).

Pascoe afirma que tratar a agressividade presente na socialização dos meninos apenas como “bullying” acaba mascarando a importância de tal comportamento no processo de socialização. O *bullying* não é produto de patologias individuais, ele reproduz desigualdades estruturais e sistêmicas presentes na sociedade. E o “bullying homofóbico”, segundo Pascoe, é parte normativa do processo em que meninos aprendem a “ser menino” (PASCOE, 2018).

As interações entre os estudantes, observadas na presente pesquisa, trazem como uma das principais marcas o uso do humor e, como afirma Pascoe, a partir das piadas expressas por estudantes é possível identificar a reprodução de desigualdades sociais e quem são os excluídos de um determinado espaço. Pascoe mostra também que nas interações em forma de piadas há uma luta por dominação em que se cria um desequilíbrio de poder através da utilização de insultos, “homens jovens ganham status social ao usar o humor como recurso interacional.” (PASCOE, 2018, p. 295).

A socialidade entre boa parte dos meninos observada na escola, além das zoações verbais, trazem também frequentemente contato físico a partir de socos, tapas e chutes. Na maior parte das vezes, esses contatos não costumam ultrapassar a linha tênue entre brincadeira e coisa séria, contudo, não é raro que discussões mais acaloradas surjam por conta disso (SILVA, 2017). Esse tipo de contato físico agressivo é mais comum entre os meninos do primeiro ano, se comparado aos meninos de segundo e terceiro ano. Isso revela um tipo de masculinidade pautado na força e na violência sendo produzido principalmente entre os estudantes mais jovens. Apesar da pouca diferença de idade, são os mais jovens, recém advindos do ensino fundamental, os mais afeitos a esse tipo de contato pelo que pude observar. De toda forma, cabe enfatizar que, em todos os anos, chamar uns aos outros de “viado”, “bichinha”, “gay” e fazer piadas com conotação sexual, é algo bem comum entre os meninos.

Como mostra Vale de Almeida (1995), em sua pesquisa sobre homens da comunidade de Pardais em Portugal, a homofobia é um recurso retórico comum em relações competitivas e conflituosas entre homens. Além disso, o autor destaca que a homofobia situa e exorciza o perigo homossexual da homosocialidade: “Nunca é demais referir que uma das características centrais da masculinidade hegemônica, para além da ‘inferioridade’ das mulheres é a homofobia.” (VALE DE ALMEIDA, 1995, p. 69).

O modelo da masculinidade é competitivo e hierarquizante, incluindo por isso o espectro da feminilidade nas disputas pela masculinidade. Tenta-se, na competição, feminilizar os outros: pelos gestos de convite sexual que transformam a vítima em “mulher simbólica”, pelas brincadeiras que envolvem o apalpar dos traseiros, ou mesmo pela competição monetária, já que a capacidade econômica se associa ao lugar na hierarquia social e esta socorre-se da metáfora da dicotomia masculino/feminino e activo/passivo. Em todo o caso, o recurso ao tropo da homossexualidade é recorrente. Esta é sempre entendida como desempenho de um papel passivo, penetrador, não perde pelo fato, masculinidade. (VALE DE ALMEIDA, 1995, p. 189).

Pude presenciar diversas vezes na escola o uso do humor como uma espécie de recurso interacional capaz de atribuir popularidade aos meninos. Durante uma aula para uma turma de primeiro ano, por exemplo, um dos alunos havia se levantado para conversar com um colega de turma. Quando voltou e iria sentar novamente em sua cadeira, um outro garoto sentou antes sem que ele pudesse perceber e o puxou para o seu colo. O menino levantou rapidamente assustado e dizendo “sai fora”, enquanto o outro aluno debochava, sendo acompanhado pelos risos e deboches de outros alun(a)os da turma. Para além dos comentários jocosos, esse tipo de performance em que se busca colocar o outro em uma posição passiva e feminizada, enquanto

reforça a própria posição como ativo e penetrante, era bastante comum nas interações entre os meninos.

Quando perguntados nas entrevistas sobre qual seria a “zoeira” que os meninos mais se incomodavam em ser vítima, todos os estudantes disseram que algo que questionasse a masculinidade ou a heterossexualidade deles era o pior tipo de “zoeira” que um menino poderia receber.

Lá na escola os meninos ficavam loucos quando a gente associava eles a alguma coisa feminina. Era o ponto chave pra “Ah, sai para lá, tira isso de mim”. Era sempre o mesmo papo. A gente tirava sarro de brincadeira. Eu levava maquiagem, porque eu gosto de maquiagem. No intervalo falava com eles “Aí, tô passando um batom. Deixa eu passar em você? Você tá olhando muito para mim”. E falavam: “Ah, sai pra lá, não sou disso não. Que sei lá o que. Aqui é macho. Coisas assim”. (RAISSA⁷⁶, Entrevista, 2021).

Uma questão que eu vejo que é assim, muito forte, é qualquer possibilidade de questionar a masculinidade de qualquer forma. Seja um desafio de esporte, qualquer coisa que questione a masculinidade. Acho que uma das coisas que os alunos acham mais violenta. Eu, mesmo sendo heterossexual, sou uma pessoa que tento me educar dentro da escola. Então isso pode também ser uma das coisas assim, talvez a violência vinha mais de uma coisa que nem deveria ser explicada, nem afirmada para ninguém. (BRUNO, Entrevista, 2021).

Ser chamado de viado e bicha era um negócio que pegava para os meninos. E também falar da mãe ou da família. No meu caso eu sempre levei na brincadeira. Até hoje. Acontece bastante, até mesmo no meu trabalho. A gente ficar zoando, alguma coisa assim, mas eu levo na brincadeira. Levo tudo na brincadeira. Eu não sei dar uma resposta muito concreta sobre isso, porque falando por mim eu levava na brincadeira, sabe?! Na esportiva. Mas tem gente que não leva na esportiva, fica meio chateado. E realmente é um problema. (ANTÔNIO⁷⁷, Entrevista, 2021).

Eu acho que o pior tipo de zoeira é quando atinge a masculinidade dele. Por quê? Quando você atinge a masculinidade de uma pessoa, ela vai acabar criando espinhos. Esses espinhos mais para frente podem se tornar uma barreira e possivelmente ele pode passar isso para seus filhos, netos, quem for que seja que venha depois. Gerando uma sociedade conservadora e mais reclusa. Então acredito que isso é algo muito perigoso. (JUAN, Entrevista, 2021).

Os relatos indicam o recorrente temor que os meninos possuem de serem rotulados como gays ou afeminados. Os próprios estudantes mobilizam a ideia de “masculinidade” como algo que pode ser “questionado”, “atingido”, “defendido” e “atacado”, além de a perceberem como o cerne das tensões entre os meninos.

⁷⁶ Raissa, 17 anos, heterossexual, evangélica, autodeclarada como negra. Entrevista realizada por vídeo chamada em 23 de agosto de 2021.

⁷⁷ Antônio, 18 anos, heterossexual, católico, autodeclarado como pardo. Entrevista realizada por vídeo chamada em 27 de agosto de 2021.

Connell mostra que as variedades de masculinidades têm como principal eixo de organização a relação social geral entre homens e mulheres. Portanto, há comumente uma forte oposição cultural entre masculino e feminino expressa na cultura a partir de dicotomias e negações. Sendo assim, a masculinidade hegemônica costuma ser definida de forma negativa a partir de sua oposição em relação à feminilidade. Já as masculinidades subordinadas são frequentemente associadas à feminilidade e à homossexualidade, como demonstram os relatos expostos acima (CONNEL, 2000).

Segundo Scharagrodsky, a homofobia é um dos princípios organizadores da definição cultural de masculinidade e virilidade. A homofobia seria expressa a partir do medo de ser desmascarado por outros homens, um receio de que o sujeito seja revelado a si próprio e a outros homens como não adequado às expectativas hegemônicas de masculinidade e aos ideais do que se concebe como “homem de verdade”. Ou seja, o verdadeiro temor, segundo Scharagrodsky, não é o medo das mulheres, mas sim o de ser envergonhado e humilhado diante de outros homens, ou de ser dominado por homens mais fortes (SCHARAGRODSKY, 2007).

Lo que se denomina masculinidad es a menudo una caricatura tosca y grotesca que protege y cuida a la mayoría de los varones de ser descubiertos como seres débiles e inseguros. En consecuencia, el verdadero temor no es tanto el miedo hacia las mujeres sino el temor a no lograr el ideal viril de los varones hegemónicos. Paradójicamente, el miedo que es un atributo ligado sólo imaginariamente al universo femenino, parece dominar las definiciones culturales de virilidad: miedo o temor a verse como un afeminado. (Borrillo, 2001).

[...]

Hay que estar siempre en guardia para no perder o permitir que se nos cuestione nuestra masculinidad. Es necesario evitar ser etiquetados en la esfera de los devaluados, de los perdedores o de los menos machos (los que están en los márgenes de la masculinidad y/o se parecen a las mujeres). (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 23-24)⁷⁸.

De acordo com Pascoe, a onipresença de palavras como “bicha” e “viado”, e também de outras variações com o mesmo sentido, indica o tamanho do alcance e da capacidade de descrédito dessas palavras. Na sala de aula, no pátio, no corredor, na quadra, independente do espaço, é como se os garotos não pudessem deixar de usar tais palavras. A autora nomeia a presença constante desse tipo de discurso e também de performances em que meninos héteros

⁷⁸ “O que é chamado de masculinidade é muitas vezes uma caricatura rude e grotesca que protege e cuida para que a maioria dos homens não sejam descobertos como fracos e inseguros. Consequentemente, o verdadeiro medo não é tanto o medo das mulheres, mas o medo de não atingir o ideal viril dos homens hegemônicos. Paradoxalmente, o medo, atributo vinculado apenas imaginativamente ao universo feminino, parece dominar as definições culturais de virilidade: medo ou temor de se ver como efeminado. (Borrillo, 2001). [...] Devemos estar sempre alertas para não perder ou permitir que nossa masculinidade seja questionada. É preciso evitar ser rotulado na esfera dos desvalorizados, dos perdedores ou dos menos machos (aqueles que estão à margem da masculinidade e/ou se assemelham às mulheres)” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 23-24, tradução nossa).

imitam meninos gays como “fag discourse”, ou “discurso gay”. Segundo Pascoe, esse tipo de discurso é fundamental nas relações e brincadeiras, sendo um importante fator de consolidação das relações entre os meninos. Cabe ressaltar que, especificamente a palavra “viado”, era utilizada também, no contexto da escola pesquisada, de forma indiscriminada pelos estudantes, sem que necessariamente carregasse um sentido pejorativo. Nesse sentido, “viado” era também utilizado para substituir o nome do garoto, ou para substituir gírias como “cara” e “mano”. Com frequência, chamar o amigo de “viado” sem uma carga negativa, indicava certo nível de intimidade entre os meninos.

Como um exemplo dessa forma de performance imitativa observada na presente pesquisa e registrada no caderno de campo, é ilustrativa uma situação vivenciada em uma aula do terceiro ano. Carlos (17 anos) era um dos alunos que frequentemente imitava gays para arrancar risadas dos amigos. Durante uma aula Carlos e João (18 anos) conversavam sobre futebol, quando foram interrompidos por Joana (17 anos), que afirmou: *não sei como vocês podem gostar de assistir um monte de homens suados correndo atrás de uma bola*. Carlos entrou na provocação e, ao invés de uma recusa ao que foi sugerido por Joana, afirmou falando com ceceio e uma voz estridente: *mas é por isso mesmo que eu gosto, não sabia?*, o que provocou a risada dos colegas de classe. Segundo Pascoe, esse tipo de performance imitativa funciona como uma forma de reiterar a existência da homossexualidade como ameaça e como um modo de lembrar a si mesmo e aos outros garotos que em qualquer momento todos poderiam ser considerados gays, caso não fossem suficientemente masculinos (PASCOE, 2007). Os alun(a)os não pareciam acreditar que de fato Carlos falasse sério e fosse gay, pois ele debochava propositalmente do desejo sexual entre homens e de uma identidade de gênero afeminada. Contudo, caso Carlos falasse sério, certamente a reação não seria a mesma, mas Carlos rapidamente deixou a imitação de lado, lembrando que era masculino.

After imitating a fag, boys assure others that they are not a fag by instantly becoming masculine again after the performance. They mock their own performed femininity and/or samesex desire, assuring themselves and others that such an identity deserves derisive laughter. (PASCOE, 2007, p. 61)⁷⁹.

Nas socialidades masculinas observadas na escola, os meninos estão constantemente em busca de colocar uns aos outros na posição de gay a partir de piadas, performances corporais

⁷⁹ “Depois de imitar um gay, os meninos garantem aos outros que não são gays, tornando-se instantaneamente masculinos novamente após a apresentação. Eles zombam de sua própria feminilidade performada e/ou desejo do mesmo sexo, garantindo a si mesmos e aos outros que tal identidade merece risos zombeteiros”. (PASCOE, 2007, p. 61, tradução nossa).

ou mesmo agressões físicas. Embora ser rotulado como gay fosse algo que a grande maioria dos meninos manifestava repulsa, era algo também que a maioria dos garotos conseguia escapar, muitas vezes assumindo uma competição discursiva que visasse atribuir ao outro o rótulo de gay/bicha/viado. Portanto, não era um rótulo que permanecia necessariamente, mas que operava de forma fluída. Como afirma Pascoe, o rótulo de gay é, portanto, como uma espécie de batata quente que menino nenhum quer ficar segurando. E uma das formas de fugir dessa posição, era frequentemente empurrar outro garoto para tal posição.

Given the pervasiveness of fag jokes and the fluidity of the fag identity, it is difficult for boys to consistently avoid the brand. As Ben stated, it almost seemed that a boy could get called a fag for “anything.” But most readily acknowledged that there were spaces, behaviors, and bodily comportments that made one more likely to be subject to the fag discourse, such as bodily practices involving clothing and dancing (PASCOE, 2007, p. 62)⁸⁰.

De fato, se é verdade que todos os meninos estavam sujeitos a atribuição do rótulo de “bicha”, é verdade também que havia espaços, hábitos e comportamentos corporais que colocavam alguém como mais sujeito a tal atribuição. É o caso de Roger, aluno que foi descrito como não correspondendo às expectativas de masculinidades no esporte descritas no tópico anterior, e que relatou em entrevista que além de insultos, apanhava constantemente dos colegas de turma.

A pior coisa é ser humilhado na frente dos outros. Às vezes eu chorava na escola. Me chamavam de viado, testudo. Porque eu sempre tive a testa grande. Me batiam também. Me davam cocão. Que é uma brincadeira que as pessoas socam a cabeça da gente. E dói. E sempre me esculachavam. Sempre me humilhavam. Eu ficava com roxos nos braços. Toda semana tinha um roxo no braço. É por isso também que eu usava muito blusas de manga longa. Para os meus pais não verem. Porque se os meus pais forem no colégio, vão chamar também os pais do garoto e aí daqui a pouco ele começa a me bater mais. Acho que seria pior se eu contasse. E também os professores não fazem nada. Eu sempre reclamava com a direção, mas parece que estavam cansados de mim, achavam que era mentira. Que era drama. Não era. Não era mesmo. Quando eu estava deixando meu cabelo crescer zombavam demais. Principalmente de viado. Falavam: “tá deixando crescer, princesinha?”. Então tipo, ficam com essa homofobia, sabe?! Chamam de gay, viado, bicha. É horrível. Eu nem sou. E mesmo se eu fosse, não faria mal a ninguém. Não seria da conta de ninguém. Então para que ficar chamando as pessoas assim? E também tem o lance do racismo, né?! Por causa da aparência. Sobre a condição de vida. Se você vai de chinelo, cara, tem muita zoação sobre a condição da pessoa. Todas elas são horríveis. Mas acho que quando encosta a mão é a pior coisa. (ROGER, Entrevista, 2021).

⁸⁰ “Dada a difusão das piadas sobre gays e a fluidez de sua identidade, é difícil para os meninos evitarem essa marca de forma consistente. Como Ben afirmou, parecia que um menino poderia ser chamado de bicha por “qualquer coisa”. Mas o mais prontamente reconheceu que havia espaços, comportamentos e comportamentos corporais que tornavam alguém mais suscetível ao discurso gay, como práticas corporais envolvendo roupas e dança.” (PASCOE, 2007, p. 62, tradução nossa).

Roger relatou que encarava diariamente um cotidiano hostil na escola marcado por insultos e agressões. Mesmo não sendo homossexual, por não corresponder às expectativas de masculinidade hegemônica nos esportes, ou não adentrar o jogo de zoações com epítetos homofóbicos e sexistas presentes nas interações entre os meninos, Roger era vítima constante de *bullying* homofóbico devido a tal inadequação.

E se há um repúdio recorrente do rótulo de “bicha” nos rituais de interação entre os meninos, o aluno que decide por habitar permanentemente tal identidade estará certamente mais sujeito a enfrentar um ambiente hostil no cotidiano escolar. No decorrer de uma aula no segundo ano, por exemplo, um aluno interrompeu a aula aleatoriamente e disse na frente de toda turma: “o Juan é viado, professor”, como se isso desqualificasse esse aluno de alguma forma. Respondi que não via isso como uma ofensa e que tal característica não o faria pior do que ninguém. O aluno pareceu ter ficado sem graça, parecia ter a expectativa de que eu entrasse na gozação com ele e, por fim, acabou ficando quieto. Alguns alun(a)os riram, mas outros concordaram comigo e repreenderam o aluno. Juan me relatou em entrevista outra situação vivenciada na escola em que foi alvo desse tipo de *bullying* homofóbico:

Já percebi olhar de deboche até de professores e outros com olhar de... como eu posso dizer, mais com receio. Muita gente tinha medo de falar certas coisas com receio da gente ficar sentido por ser gay. Ah, não vou falar porque fulano vai dizer que eu estou com preconceito com ele. Entendeu? Acho que isso atrapalha mais do que o próprio preconceito. A pessoa tá ali com medo de falar, com medo de perguntar, isso gera uma ignorância que vai prosseguindo, prosseguindo e vira uma bola de neve. Uma vez eu passei e tinha gente da supervisão perto e os meninos pegaram e me chamaram de viadinho. Eu voltei para poder retrucar e a pessoa da direção estava ali com ar de deboche. Não riu, não falou nada, mas estava ali com ar de deboche. É algo que me marca isso, até pouco tempo atrás era algo que me incomodava. Porque eu acho que se você está no lugar de supervisão, ou de direção, de qualquer situação, você tem que ser exemplo para que você possa cobrar das outras pessoas. (JUAN, Entrevista, 2021).

Tanto Roger quanto Juan abordaram em seus relatos situações em que afirmam que funcionários da escola foram negligentes. O pretense silenciamento sobre questões de identidade de gênero e orientação sexual na escola, exposto no capítulo 2, e a percepção do *bullying* como apenas uma brincadeira contribuem, na verdade, para reiteração de normas hegemônicas de gênero e da heteronormatividade. Segundo Butler, a base da identidade de gênero depende de uma repetição estilizada de certos atos performáticos. Embora o gênero seja uma construção, sua gênese é constantemente escondida por uma aparente naturalidade que é reforçada pela repetição dos atos. No entanto, os atos que fazemos já existiam, eles expressam

normas de gênero que dependem exatamente dessa constante repetição para que possam ser materializados. Nesse sentido, o fato de Juan ou Roger não performarem seu gênero da maneira supostamente correta implica em deboches de colegas de turma. E, ao mesmo tempo em que Juan rompe com a aparente estabilidade das normas de gênero, a norma é reforçada por seus colegas de turma a partir de constrangimento e deboche.

Assim, o gênero é feito em conformidade com um modelo de verdade e falsidade que não só contradiz a sua própria fluidez performativa, mas serve a uma política social de regulação e controle do gênero. Performar o gênero de modo inadequado desencadeia uma série de punições ao mesmo tempo óbvias e indiretas, e performá-lo bem proporciona uma sensação de garantia de que existe, afinal de contas, um essencialismo na identidade de gênero. (BUTLER, 2019, p. 13-14).

Ferrari (2003) destaca que a discriminação pode ser entendida como prática de distinção responsável por assegurar uma identidade. Ou seja, para afirmar-se existe a necessidade de negar o outro. Tratando especificamente da trajetória de construção de identidades masculinas, parece existir a necessidade de negar tanto as mulheres quanto a ameaça da homossexualidade, isto é, nega-se nessa construção de masculinidades os aspectos associados às feminilidades. Sendo assim, a construção de identidades masculinas envolve não apenas gênero, mas também orientação sexual. E já que a identidade é um processo inacabado, há no masculino a necessidade de afirmar-se constantemente (FERRARI, 2003).

A popularidade de determinado aluno está fortemente associada à sua habilidade de jogar com respostas rápidas e performances engraçadas. Mesmo professores e funcionários são incluídos em interações bem humoradas com os alunos, e ser um bom professor comumente está associado a uma performance didática bem humorada (SILVA, 2017). Existem alunas que também entram nesse jogo de piadas e ganham protagonismo perante a sala, a especificidade da socialidade entre os meninos é que nela se utiliza com uma frequência bem maior o “*bullying* homofóbico” associado ao humor.

Considerando a experiência que tenho tido como docente, percebo a presença de uma espécie de “jogo social das relações jocosas” presente como elemento de (re)construção de masculinidades a partir da negação de aspectos ligados a feminilidade. Os discursos e performances corporais utilizados na socialidade entre alunos buscam, por vezes, feminizar o outro “homem” a partir de convites jocosos que recorrem à ideia de passividade (SILVA, 2017). Dessa forma, atribui-se a um homem tais características “femininas” em busca de desqualificá-lo perante os outros homens, colocando em jogo a masculinidade do acusado mediante a homofobia (GASTALDO, 2006).

Pascoe ressalta, contudo, que tratar o uso constante da palavra “viado” estritamente como homofobia pode ser enganoso ou simplório. Embora a homofobia em relação às meninas homossexuais também pudesse ser encontrada, havia uma tolerância bem maior se comparada à homossexualidade masculina, como será demonstrado no próximo capítulo. Nesse sentido, não era estritamente a homofobia que compunha o processo de formação de masculinidades hegemônicas na escola, mas sim uma homofobia de gênero (PASCOE, 2007). Havia meninas que também participavam das zoações que envolviam a atribuição do rótulo de gay a algum menino, mas raramente elas utilizavam entre si tal rótulo para a desqualificação. Quando questionados, em entrevista, sobre qual seria a zoação que mais afetava as meninas, vários alun(a)os mencionaram algo relacionado à higiene e/ou à aparência.

As meninas eram muito cobradas pela aparência principalmente. Eu nem sei se está muito correta essa relação, mas é isso. Para menina, talvez questionar a aparência dela. Pelo que eu já vi. É uma coisa muito forte. É higiene. Porque os meninos não têm essa questão de higiene, de ser questionado. E, quando têm, talvez não se questione tanto quanto das meninas. Eu já vi muito questionarem o cabelo, o corpo, não ter o corpo da moda, a mudança que talvez ela tenha. Já vi muita coisa de uma falta de orientação para as meninas. Menina menstruando dentro de sala, que é uma questão de higiene, que é questionada pelos meninos. Fazem aquele escarcéu, por uma coisa que é natural. E, pelo que eu vi, uma das coisas que é violenta é falar sobre. Falar sobre não, né?! É mais julgar isso. (BRUNO, Entrevista, 2021).

Cara, tem um bagulho lá das meninas da escola que era bem forte entre elas. Elas acabavam se zoando por conta do cabelo. E tipo, tem mina que leva numa boa, tem mina que leva na brincadeira, mas tem umas que ficam chateadas, não falam nada, ficam na dela, mas ficam tristes com esses negócios. Eu fico assim me perguntando por que que tem essa brincadeira? Um termo bastante usado entre elas era o termo pão careca. É uma expressão bem usada entre elas. Não só entre elas, mas como também, é... Até mesmo, inclusive eu, até parei depois de um tempo. Eu pensei comigo, que não é legal, sabe?! Tipo assim, percebi que não é legal porque realmente tem gente que fica chateada, envergonhada com essa situação. Mas quando tinha aquele cabelo que não era tão bom, sabe?! Aquele cabelo duro. Ai o pessoal usava esse termo: pão careca.

Lá na minha sala era coisa com aparência, sabe?! A gente... todo mundo era bem diferente. Uma gostava de cabelo longo, outra de cacheado e existia a mania de ficar comparando as pessoas. Principalmente, tipo eu, eu sou uma pessoa que gosta muito de mudar. Então você está me vendo assim, amanhã eu dou a louca corto cabelo, pinto o cabelo, faço alguma coisa assim. Então, eu chegava lá e ouvia: “nossa, mas você ficava muito melhor com o cabelo longo”. E, às vezes, era assim: “ah, porque você não passa uma maquiagem”, “hoje você veio sem maquiagem”, com todas as meninas. Aquela coisa de ficar comparando: “aí, você ficava mais bonita assim”. Tem até um caso, de uma menina, lembro até hoje: Ela falou que estava muito chateada, porque ela tinha feito um cabelo diferente, estava diferente, estava sem maquiagem. E as pessoas não falaram com ela do mesmo jeito que antes. Ela ficou quase uma semana sem ir e ficou muito mal por causa disso. Até hoje, ela sabe, se separou de todo mundo. Por causa disso. Eu sempre fui negra vaidosa. Então a minha zoeira vinha de eu ir toda arrumada: “você vai pra um casamento?” “Vai ser dama?”. E no começo a direção implicava um pouco: “Ah, não precisa de uma coisa tão exagerada”, “você pode vir menos exagerada”. E eu sempre pensava, ah, eu

gosto de andar assim, eu vou fazer assim, com os meus pais autorizando, que são meus tutores, eu vou fazer. E acabaram que depois não ligaram muito para isso não. Tanto que, quando eu ia sem eles, até estranhavam: “Você está bem? Hoje você está bem?” Tinha uma cobrança muito forte de uniforme, e as meninas não podiam ir, sob hipótese alguma, com a calça rasgada, mais justinha. E as meninas sempre discutiam por isso. Uai, por que eu não posso ir com a calça rasgada? E se eu só tiver calça rasgada, eu não vou para escola? Acabou que, depois, no oitavo ano eles, já estavam mais tolerantes com isso. (RAISSA, Entrevista, 2021).

Eu tinha os dentes meio separados. Eu tirei o aparelho recentemente por conta disso. E me chamavam de ratinha, coelho, sei lá o quê. O que eu mais tinha era apelido. Eu passei a maior parte da vida sendo uma pessoa super depressiva por conta disso. Me afetava tanto, tanto, tanto mesmo, que até caso de automutilação eu já tive, porque eu não sabia o porquê daquilo tudo. Eu enchia o saco para colocar aparelho, enquanto eu não consegui, enquanto eu não fechei os dentes eu não sosseguei. Não que eu tenha ficado mais feliz por causa disso, mas a cobrança parou. Outra coisa também chamar de “puta” ou “vagabunda”. É pesado, professor. (AMANDA⁸¹, Entrevista, 2021).

Como demonstram os relatos acima, para as meninas, a produção de um tipo de feminilidade hegemônica encontra-se ancorada principalmente em padrões de beleza e higiene pessoal. Considerando a preponderância de alunas e alunos negros, é importante ressaltar que estes padrões aparecem comumente associados a um ideal de feminilidade que concebe beleza como sinônimo de “cabelos lisos”. O relato de Renato faz menção ao termo pejorativo “pão careca”, frequentemente utilizado entre os alun(a)os para afirmar que o cabelo de alguém é “duro”. O termo utilizado nas “zoações” indica a presença de uma imposição estética racista que associa cabelos crespos a algo negativo. No texto *Do Black Power ao Cabelo Crespo: a construção da identidade negra através do cabelo*, Nádia Regina B. dos Santos argumenta que a mudança estética, principalmente se tratando do que é chamado de “universo feminino”, é algo característico da nossa sociedade. Mesmo mulheres que já possuem cabelos lisos de forma natural, por vezes, demonstram-se insatisfeitas e buscam um maior aperfeiçoamento das texturas e de seus fios, sem questionarem os motivos que as levam a ter tal objetivo estético. De acordo com a autora, responsável por movimentar a economia e proporcionar oportunidades às mulheres brasileiras que empreendem seu próprio negócio no ramo, a indústria da beleza acaba sendo pouco questionada sobre os padrões que impõe às mulheres, “afinal de contas tudo é assimilado como muito normal, lucrativo e até empolgante quando se trata do objetivo de ficar ‘mais bela’” (DOS SANTOS, 2015, p. 28). Todavia, é exatamente por isso que mulheres de cabelo crespo frequentemente não percebem o que estaria por trás da imposição dos processos de alisamento. Embora muitas façam tal processo de alisamento de maneira

⁸¹ Amanda, 16 anos, heterossexual, evangélica, autodeclarada como negra. Entrevista realizada por vídeo chamada em 9 de setembro de 2021.

consciente, considerando um desejo de mudança ou para utilizar apenas durante um período, boa parte destas mulheres visa a adequação a uma estética branca, mesmo que não se deem conta, “até que alguém as questionem sobre o que elas estão fazendo com seus cabelos, do porquê, do como e sobre qual seria a alternativa. Para as mesmas, alisar parece o único jeito: o mais fácil, o mais simples, o menos sofrido.” (DOS SANTOS, 2015, p. 28).

O aspecto racial é a linha tênue que separa a mudança estética inofensiva da mudança estética segregadora. A partir do momento que algumas mulheres conseguem questionar esse posicionamento e compartilham sua descoberta com outras, se instaura uma rede de troca de informações privilegiadas e transformadoras. A descoberta e o fortalecimento da autoestima [...] dessas mulheres, que descobrem nos seus cabelos crespos um corpo historicamente excluído de suas raízes são só dois dos fenômenos que podem ser observados nessa rede de mulheres. A aceitação de si mesmas vivenciadas por essas mulheres exemplifica o momento quando a negritude não mais pode ser usada contra o negro e esse momento, juntamente com as ferramentas utilizadas. (DOS SANTOS, 2015, p. 28-29).

Como lembra Pascoe, o *bullying* não deve ser tratado apenas como fruto de patologias individuais, mas como algo que expressa desigualdades que estão presentes na sociedade mais ampla. Embora não utilizem o *bullying* homofóbico entre si, as zoações direcionadas às meninas que mais as ofendem indicam a reprodução de preconceito racial e a exigência de correspondência à padrões de feminilidade hegemônicos. Além disso, Amanda menciona o quanto pode ser “pesado” ser chamada de “puta” ou “vagabunda”. E Raissa citou em entrevista que “*um ponto chave para a popularidade de um garoto era pegar geral*”. Já Renato, acredita que embora pegasse geral, não era isso que atribuía a ele tanta popularidade na escola, como contou em entrevista:

Ali na escola eu rodei bastante sala. Ficava com as meninas ali. Isso não me deixou uma pessoa popular. O fato de conhecer todo mundo, conversar com todo mundo, não foi por conta disso. Foi porque falo para cacete mesmo e vou conversando com os outros. Mas eu fiquei com muita menina dali, mas não fiquei popular por isso. Assim, rolava um preconceito muito forte. Um termo que usavam muito é dizer que a mina é “rodada”. Se você falava isso em relação aos meninos, ah, não é rodado não, tá pegando geral. Assim, infelizmente o machismo era bem presente. Tinha uma menina do segundo b que todo mundo falava que era rodada. Que passava o rodo. E isso não era bem visto, embora todo mundo quisesse tirar uma casquinha. (RENATO, Entrevista, 2021).

Em outra entrevista, quando questionei a um aluno o porquê da existência desse tipo de diferenciação entre meninos e meninas que “pegam geral”, traçando uma analogia entre chave mestra e cadeado com os órgãos genitais masculino e feminino, ele argumentou:

É o seguinte, professor. O que é uma chave que abre todos os cadeados? É uma chave mestra, né?! Agora para que serve um cadeado que abre com qualquer chave? Não serve para nada, ué. Eu acho que é por aí que as pessoas pensam. (ANTÔNIO, Entrevista, 2021).

Esse tipo de argumento expresso por Antônio ocorria recorrentemente nas conversas sobre sexo entre os meninos e demonstra uma representação do órgão sexual masculino como um instrumento poderoso de afirmação e valorização da masculinidade em detrimento do órgão sexual feminino, colocado como meramente passivo. Como afirma Pascoe, é dominando simbolicamente ou fisicamente o corpo e a sexualidade das meninas que os meninos reivindicam identidades masculinas. Nesse sentido “pegar geral” era bem visto para os meninos, mas, com raras exceções, isso ocorria no caso das meninas.

Looking at boys’ ritualistic sex talk, patterns of touch, and games of “getting girls” indicates how this gender inequality is reinforced through everyday interactions. Taken together, these ritualized interactions continually affirm masculinity as mastery and dominance. By symbolically or physically mastering girls’ bodies and sexuality, boys at River High claim masculine identities (PASCOE, 2007, p. 87)⁸².

Baseando-se no influente conceito de “compulsory heterosexuality” (heterossexualidade compulsória) de Adrienne Rich, Pascoe nomeia essa constelação de práticas, discursos e interações sexualizadas como “compulsive heterosexuality” (heterossexualidade compulsiva). De acordo com Pascoe, Rich argumenta que a heterossexualidade não somente descreve os desejos, práticas e orientações sexuais, mas é também uma instituição política. Segundo Pascoe, a heterossexualidade e os microprocessos envolvidos nela, estariam tão arraigados na sociedade, que embora a heterossexualidade possa assumir significados pessoais, simultaneamente pode também funcionar como instituição social opressora. E, apesar da heterossexualidade compulsória atingir tanto homens quanto mulheres, atinge de forma distinta em termos de experiências, poder e privilégios que a acompanham (PASCOE, 2007).

Pascoe afirma que as práticas de heterossexualidade compulsiva são exemplos do que Butler chama de performatividade de gênero, em que gênero é produzido a partir de uma repetição ritualizada e tal ritual é, ao menos em parte, compelido pela força de uma heterossexualidade compulsória. Como afirma a autora, a heterossexualidade compulsiva não

⁸² “Observar a conversa ritualística sobre sexo dos meninos, os padrões de toque e os jogos de “conquistar as meninas” indica como essa desigualdade de gênero é reforçada por meio de interações cotidianas. Juntas, essas interações ritualizadas afirmam continuamente a masculinidade como domínio e dominação. Ao dominar simbólica ou fisicamente o corpo e a sexualidade das meninas, os meninos da River High reivindicam identidades masculinas”. (PASCOE, 2007, p. 87, tradução nossa).

se refere em si ao desejo de ter prazer sexual, para Pascoe trata-se de “an excitement felt as sexuality in a male supremacist culture which eroticizes male dominance and female submission” (JEFFREYS, 1998, p. 75 apud PASCOE, 2007, p. 86-87)⁸³. Dessa forma, expressar que “pegava geral” ou emitir discursos com relatos de proezas sexuais demonstram uma forma de masculinidade compulsiva em que tal dominação é reafirmada e a masculinidade conseqüentemente reiterada. Antônio contou em entrevista uma situação em que esse tipo de relato sexual era exposto:

Teve um dia no intervalo que a gente estava jogando “eu nunca”, sabe?! Aquele jogo que a pessoa diz alguma coisa e se você já fez, você precisa tomar uma bebida. Mas como na escola não tinha bebida, então a gente jogou abaixando os dedos quando já tivesse feito a coisa. Estava um monte de gente da sala, menino e menina. E aí teve um momento que o pessoal começou com uma fala de sexo e tal. E eu fiquei impressionado como os meninos mentem, professor. O Caio queria que eu acreditasse que ele pegou duas meninas de uma vez, professor. Logo o Caio. Teve o Felipe também querendo que a gente acreditasse que ele já transou tanto com uma menina lá que deixou ela mancando. Esse tipo de besteira. (ANTÔNIO, Entrevista, 2021).

Em sua pesquisa, Pascoe mostra o quanto meninos utilizam falas sobre sexo como um modo de garantir sua masculinidade. Contudo, nem sempre esses relatos são considerados críveis para os ouvintes, como demonstra Antônio a partir do jogo relatado. De toda forma, de modo similar ao observado por Pascoe, é comum na escola pesquisada que meninos se envolvam em conversas sobre suas aventuras sexuais e sobre os corpos das meninas a partir de relatos que assumem a forma de histórias míticas, nos termos da autora. Embora esse tipo de conversa e relato fosse mais comum em grupos predominantemente de meninos, também ocorriam em grupos mistos, como exposto no relato de Antônio. De acordo com Pascoe:

These stories expressed boys’ heterosexuality by demonstrating that they were fluent in sex talk, knew about sex acts, and desired heterosexual sex. Girls’ bodies, in this sense, became the conduit through which boys established themselves as masculine (PASCOE, 2007, p. 104).⁸⁴

Ou seja, as histórias contadas pelos meninos não eram tanto sobre indicar um desejo sexual, mas, principalmente, sobre provar sua capacidade de exercer controle sobre o mundo

⁸³ “Uma excitação sentida como sexualidade em uma cultura de supremacia masculina que erotiza a dominação masculina e a submissão feminina”. (JEFFREYS, 1998, p. 75 apud PASCOE, 2007, p. 86-87, tradução nossa).

⁸⁴ “Essas histórias expressavam a heterossexualidade dos meninos, demonstrando que eles eram fluentes em conversas sobre sexo, sabiam sobre atos sexuais e desejavam sexo heterossexual. Os corpos das meninas, neste sentido, tornaram-se o canal através do qual os meninos se estabeleceram como masculinos.” (PASCOE, 2007, p. 104, tradução nossa).

ao redor, em especial através dos corpos de mulheres, como indica o comentário de Felipe sobre ter deixado uma menina mancando. Esse tipo de história, como destaca Pascoe, demarcam a feminilidade como identidade abjeta. Os meninos se colocam em uma posição dentro das histórias em que exibem o domínio não apenas sobre o próprio corpo, mas também sobre o corpo das meninas. É exatamente esse tipo de ritual para conseguir garotas e a prática de contar tais histórias que Pascoe denomina heterossexualidade compulsiva. “Functions as a game men play to build shared masculine identities and social relations. Boys who couldn’t engage in this game of ‘getting girls’ lost masculine capital.” (PASCOE, 2007, p. 92)⁸⁵.

E para além das desigualdades de gênero e da homofobia de gênero expressas através das “zoações”, as observações e entrevistas mostraram também a manifestação de outras desigualdades. Apesar de ser uma escola pública localizada na periferia, onde a grande maioria dos alun(a)os eram proeminentes da classe trabalhadora, algumas diferenças econômicas internas eram frequentemente foco de tais deboches. Morar em bairros mais afastados, as vestimentas, o material escolar, os calçados, entre outros pontos, eram constantemente utilizados nas socialidades jocosas entre alun(a)os. Amanda relatou em entrevista que frequentemente era vítima de *bullying* dos colegas de sala porque sua mãe trabalhava no Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DEMLURB) da Prefeitura de Juiz de Fora. E Roger relatou o caso de um colega de turma que foi com um chinelo arrebitado sustentado por um arame.

Perguntavam coisas assim, se eu fui encontrada pela minha mãe no lixo, entre outras coisas. Era um inferno. Mas hoje eu aprendi a não ligar. Tenho muito orgulho dela e do trabalho honesto que ela faz. Mas a vontade na época era de bater em todo mundo, ou me esconder em algum lugar. Era horrível. (AMANDA, Entrevista, 2021).

Ele foi com um chinelinho arrebitado com um arame segurando. Nossa, mas como zoaram o garoto. Deu até pena. Ele ficou muito puto. Acho que ele só não partiu para a violência porque era muita gente zoando. (RENATO, Entrevista, 2021).

O caso de Amanda e do colega de classe de Renato ilustram o quanto as desigualdades econômicas também pautavam as “zoações” entre os alun(a)os, estabelecendo hierarquia entre eles a partir de posses materiais. Além disso, demonstrei em entrevistas expostas aqui anteriormente o quanto o preconceito racial também era explicitado no que chamei de jogo social das relações jocosas. As entrevistas demonstram um grande foco principalmente no

⁸⁵ “Funciona como um jogo que os homens jogam para construir identidades masculinas e relações sociais compartilhadas. Os meninos que não conseguiam se envolver neste jogo de “conquistar as meninas” perdiam o capital masculino.” (PASCOE, 2007, p. 92, tradução nossa)

cabelo das meninas. Renato mencionou a gíria “pão careca”, termo pejorativo utilizado para dizer que o cabelo de alguém é “duro”. Raíssa chegou a mencionar em entrevista sobre sua amizade com uma menina considerada “padrão”

Era uma menina chamada Carolina. A gente andava junto, a gente era amiga, mas ela desfazia de mim na frente de todo mundo. Todo mundo corria atrás, todo mundo queria ser amigo, sei lá o que, sentar perto. Brigar para sentar perto, sabe?! Aquela briguinha para ficar perto. Ela era padrão, ela tinha cabelão liso, olho bonito, curva bonita. (RAISSA, Entrevista, 2021)

Ou seja, para além das desigualdades de gênero e orientação sexual manifestas nas relações jocosas entre os estudantes, preconceitos raciais e econômicos eram comumente instrumentos de estabelecimento de hierarquia e popularidade. Apesar de ser uma escola com uma maioria de alun(a)os negras e negros, o mesmo não era refletido em outras posições dentro da população escolar. Apenas 2 dos 15 professores que atuam no ensino médio são negros. Na direção, na supervisão e na secretária não há funcionários negros. Há apenas uma cozinheira negra na escola e um homem auxiliar de serviços gerais que também é negro. Os meninos também não passavam ilesos de piadas de conotação racista, como relata Bruno:

Ser preto, por exemplo, é servir de palco para outros pretos também infelizmente. Então eu acabava enfrentando isso muito mal e partia para violência. Uma coisa que era o estopim para mim era a zoação. Uma das coisas que eu não gostava na escola é essa relação. Eu já me vi fazendo parte disso, mas eu consegui refletir e parar. Eu tô sempre tentando sair, não cair nessa de partir para violência. No primeiro ano teve até uma situação com o Léo, né?! Ele e o irmão dele se juntaram para zoar, não sei o que. Aí eu fiquei pedindo para eles pararem com a zoação com as outras pessoas, e eles se voltaram para o meu lado. Com zoações racistas. Eu rapidamente tive um acesso de violência. Ninguém veio para porrada, mas eu estava na disposição. (BRUNO, Entrevista, 2021).

Não foram poucas às vezes que presenciei em sala de aula situações similares a vivenciada por Bruno, que expressavam representações racistas entre os alun(a)os. Considera Paulo Melgaço Silva Junior, em seu artigo “*Narrativas de adolescentes negros entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências*” afirma que falar de masculinidades negras é, que:

[...] é passear por um universo misto de autoestima, subalternização, ressignificações e sofrimentos ao longo dos itinerários existenciais. Desde pequeno, o menino negro aprende a se comportar e a vivenciar as subjetividades impostas pela raça: o gosto pelo esporte, o uso da força. Na escola, descobre que a cor da sua pele é um problema, ao ouvir uma série de brincadeiras e insultos racistas. A noção de não-pertencimento a este espaço é reforçada quando, em contato com os materiais didáticos, sobretudo com o livro didático, não é capaz de se reconhecer, a não ser em posições

subalternizadas. Resta a ele, como dispositivo de sublimação, a adoção de algumas expectativas estereotipadas, presentes nos ídolos negros do futebol ou nos cantores de alguns ritmos populares (samba, funk e pagode). (SILVA JUNIOR, 2019, p. 176).

Segundo Silva Junior, a masculinidade negra representaria um meio termo entre marginalização e a exaltação. Ao mesmo tempo que é construída como identidade subalterna a partir de práticas discursivas que a colocam como pertencente a uma classe inferior, a masculinidade negra também é exaltada ou essencializada a partir de um “modelo hegemônico como detentora de virilidade, sendo este considerado bem-dotado e um reprodutor em potencial.” (SILVA JUNIOR, 2019, p. 177).

A partir de pesquisas realizadas (SILVA JUNIOR, 2014; SILVA JUNIOR; CANEN, 2011; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015), ressalto a reincidência deste padrão no Brasil, onde a sexualidade, a força e a masculinidade do homem negro são exaltadas e reconhecidas, não só entre a comunidade negra, mas por todos/as, em geral. Assim, grande parte das representações hegemônicas sobre os homens negros recaem sobre o nosso corpo, nos hipersexualizando, nos desumanizando, ou seja, destituindo-nos dos prestígios, recursos e prerrogativas de sermos “homens-humanos”. O pênis (seu tamanho e desempenho) dá a tônica nas relações entre os homens em geral, mas principalmente entre homens negros e brancos. Se por um lado se cria um aparato representacional deformador em torno da virilidade sexual do homem negro, o rebaixando a uma corporeidade quase animalesca, por outro, isso cria ressentimentos por parte dos homens brancos que veem sua hombridade ameaçada (SOUZA, 2017b). Este pensamento é reforçado por Oliveira (2018) ao afirmar que a masculinidade do homem negro, inclusive entre os homossexuais, fica reduzida ao seu sexo; e nas relações homoafetivas ou sexuais, simplesmente, o que se espera é que o parceiro de pele mais escura atue como ativo, e o parceiro mais claro, como o passivo. (SILVA JUNIOR, 2019, p. 177).

Existe, portanto, uma representação da masculinidade hegemônica negra como hipersexualizada e pautada na força e na violência, que ao mesmo tempo que é desumanizada pode ser exaltada. Embora a hipersexualização, a força e a violência também sejam atributos de uma masculinidade hegemônica entre alunos brancos, existe uma expectativa maior de uma adequação a tais atributos no caso de meninos negros. Bruno relatou em entrevista que era muito violento, mas aprendeu a lidar com isso com o tempo.

Eu tive alguns impasses na escola. Mas eu mudei muito. Eu sou aluno muito diferente do que eu era antes do quinto ano. Porque teve alguns momentos, quando eu era bem novo, tinha uns 9 ou 8 anos, que eu tinha umas atitudes bem diferentes das que adotei depois. Eu era um pouco agressivo. Não era um aluno nota dez. Mas aí teve uma professora que me ajudou a trabalhar isso e desde o quinto ano eu acho que virei um bom aluno. E desde o sexto ano eu venho sendo representante de turma. E mesmo não sendo o mais querido dos alunos na turma. Porque eu estou sempre discutindo, não acho algumas atitudes de muitos alunos da minha idade certa. Eu virei a chave, e saí do lado que estava aprontando para um lado que estava tentando produzir alguma coisa.

No primeiro ano eu tive esses impasses com os alunos, era muito aluno repetente, muitos mais velhos que eu. E eles estavam acostumados a fazer umas brincadeiras que eu já não aceitava como certa. Então no segundo ano eu também tive um contato um pouco atravessado com alguns alunos. Mas mesmo assim, eles me põem numa posição de liderança do grupo, mesmo não pertencendo às ideias deles na realidade. Acho que no ensino médio eu perdi um pouco interesse de participar mais, como eu tinha antes. Me gerou um pouco de cansaço, um pouco de desânimo. Essa questão de não estar em destaque, e sem muita coisa me chamando à atenção. Eu senti falta de alguma coisa que chamasse à atenção. Eu não gosto muito dos grupos que vão pra chacota, essas coisas de bullying. Que não acontecia comigo, porque eu me blindo de alguma forma, aumentando meu ego, com a autoestima mais alta. Eu tento me blindar dessas ações, mas eu percebo acontecendo com outras pessoas. E a falta de interesse também de outras pessoas. Porque, assim, eu mesmo me frustrei, não estando muito interessado, mas ainda assim estava interessado e outras pessoas que não estavam acabavam me prejudicando de alguma forma.

Eu era colocado sempre em turmas que em nada combinavam comigo. Geralmente eu tinha colega em outras turmas, mas não tinha muitos nas minhas. Porque eram normalmente mais velhos, repetentes, muito desinteressados das coisas. Então no sexto ano que eu resolvi ser uma pessoa mais zen, mais centrada, foi um ano bem desafiador para mim. Eu percebi que muitas atitudes que eu tinha em mim era uma maneira de enfrentar, assim de enfrentar, era partir para violência. As vezes não aguentavas as zoações.

Bullying em relação a mim nunca parou. Nesse dia que eu perdi a paciência com o Léo e o irmão dele, porque eles estavam sendo até racistas comigo. Mesmo que eu tenha tentado mudar a partir do quinto ano, eu tive muitos acessos de raiva na vida escolar. Então teve momento no sétimo ano, no oitavo, praticamente nunca parou. Mas não era tão sequencial quanto no começo. (BRUNO, Entrevista, 2021)

Bruno indica em sua trajetória escolar que era um aluno violento e que apenas no sexto ano virou a chave e passou “do lado que estava aprontando para um lado que estava tentando produzir alguma coisa” com a ajuda de uma professora. Desde então, afirma que se tornou um aluno aplicado, com boas notas e que era constantemente eleito representante de turma. De fato, ele era considerado um bom aluno pela maioria dos professores, embora fosse descrito por alguns professores como “difícil de lidar”. Sua fala trouxe também uma contradição, ao mesmo tempo que afirma que não sofria *bullying* porque se blindava, elevando sua “autoestima”, afirma também que o *bullying* em relação a ele nunca parou. E embora afirme que a partir do sexto incorporou um “Bruno zen”, afirma que o “Bruno violento” poderia ser conhecido caso o provocassem demais. O aluno também relatou que gosta de assumir posições de liderança e destaque e descreveu o que mais sente falta na escola, já que está cursando o terceiro ano através do ensino remoto:

Sinto falta de poder participar, poder tomar algum destaque. Poder participar de algum grupo. Na verdade, de liderar algum grupo. Eu não sei, acho que é uma coisa de ego. Gostava muito de ir à biblioteca também, para ter acesso a mais livros, aquela

diversidade de livros que tinha ali à disposição. Debater alguns assuntos. (BRUNO, Entrevista, 2021).

Bruno não era muito afeito ao futebol ou ao jogo social das relações jocosas, aspectos extremamente valorosos para a produção de masculinidades hegemônicas no contexto escolar, como demonstrado. Contudo, buscava outras maneiras de obter destaque entre os alun(a)os. Além de ser representante das turmas de que fez parte, e de ser um aluno muito participativo nos debates promovidos na escola, Bruno também buscava meios de ajudar os colegas nas disciplinas. Criou, por exemplo, um grupo de estudos chamado “crânios” com alunos de várias turmas, com o intuito de ajudá-los a estudar para o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM). Todavia, indica que, embora não com a frequência anterior ao sexto ano, em toda sua trajetória escolar teve momentos em que se utilizou da violência. Se comparado a Roger, por exemplo, que também não operava dentro da masculinidade hegemônica produzida na escola, mas carecia de outros instrumentos para integração junto aos colegas de classe, era perceptível a maior aceitação dos colegas de escola em relação a Bruno. O aluno também relatou um desconforto com a autoridade, o que talvez explique o porquê de alguns professores o considerarem um aluno difícil de lidar:

Eu tenho um problema com autoridade. Algo que tente muito me controlar. Eu tento sobressair ao máximo do resto dos alunos, ter algum destaque. E acho que eu me diferencio da manada. Então, às vezes algumas pessoas tentam controlar mais isso. O único professor que eu tive problema foi o Vinicius. E a Maria. A gente teve algumas questões, mas depois nossa relação mudou para caramba. Até fora da escola também, porque eu tenho um contato com ela. Mas geralmente um pouquinho de autoridade me incomoda, quando tenta impor, isso me frustra um pouco. (BRUNO, Entrevista, 2021).

Segundo Connell, as pesquisas sobre masculinidades já reconhecem a agência dos grupos subordinados e marginalizados. Nesse sentido, a socióloga define “masculinidades de protesto” como um tipo de masculinidade produzida em contextos locais de classes trabalhadoras, muitas vezes entre homens marginalizados etnicamente, que, ao mesmo tempo que incorporam a reivindicação de poder característica das masculinidades hegemônicas regionais em países ocidentais, não possuem os “recursos econômicos e autoridade institucional para sustentar os padrões regional e global dessa forma de masculinidade” (CONNELL, 2013, p. 265). Connell destaca que em grande escala a masculinidade é balizada pelo poder social. Tal poder social pode se manifestar em termos de acesso ao ensino superior e a determinadas profissões e posições de prestígio. Os alunos que fracassam, no sentido de ter um bom desempenho escolar, podem, portanto, reivindicar tal poder a partir de outras fontes ou

definições de masculinidade, como através dos esportes, de agressão física ou conquista sexual (CONNELL, 2000).

Bruno, assim como Yan e Jonas que foram mencionados no tópico anterior, enxergam o caminho dos estudos como um meio de assumir tal poder social em que, como aponta Connell, racionalidade e responsabilidade são enfatizadas em detrimento de orgulho e agressividade. Embora a trajetória de Bruno indique ambiguidade nesse sentido, seu depoimento revela um esforço baseado na autodisciplina. Além disso, Connell enfatiza que jovens de classes sociais privilegiadas estão mais propícios a exercerem esse tipo de masculinidade. Isso se deve ao fato de que esses jovens costumam vir de famílias de médicos, engenheiros, advogados, entre outras profissões que já possuem a tradição de investimento em uma formação acadêmica (CONNELL, 2000).

A stark case is the way streaming and ‘failure’ push groups of working-class boys towards alienation, and state authority provides them a perfect foil for the construction of a combative, dominance-focussed masculinity. Equally clear is the role of the academic curriculum and its practices of selection in the institutionalization of a rationalized masculinity in professions and administration. (CONNELL, 2000, p. 146).⁸⁶

Segundo Connell, a escola frequentemente não está em harmonia com outras agências importantes, como a família, a mídia ou o local de trabalho. E não necessariamente está em harmonia consigo mesma. Masculinidades podem ser formadas a partir de golpes contra a estrutura de autoridade da escola, mas também a partir do investimento suave em caminhos acadêmicos, ou ainda a partir de negociações dentro de estreitas possibilidades. Como enfatiza Connell, o “currículo oculto” presente na escola costuma ser mais poderoso na produção de representações de gênero do que o currículo explícito. Em outras palavras, concordando com Connell, o que a escola costuma reconhecer como atividade em relação ao gênero costuma ser menos significativo do que o que ela não reconhece (CONNELL, 2000).

As entrevistas e situações descritas neste capítulo ilustram distintas formas em que representações de gênero são produzidas na escola, para além do que está explícito no currículo formal. Embora não sejam homogêneos e estáticos, o primeiro tópico indicou o quanto os discursos sobre emoções que permeiam o cotidiano escolar trazem consigo representações que

⁸⁶ “Um caso marcante é a forma como o fluxo e o ‘fracasso’ empurram grupos de meninos da classe trabalhadora para a alienação, e a autoridade do estado fornece a eles um contraste perfeito para a construção de uma masculinidade combativa e focada na dominação. Igualmente claro é o papel do currículo acadêmico e suas práticas de seleção na institucionalização de uma masculinidade racionalizada nas profissões e na administração.” (CONNELL, 2000, p. 146, tradução nossa).

reiterem as desigualdades de gênero e produzem um modelo de masculinidade pautado na força e na agressividade. Os tópicos seguintes, demonstram a produção de masculinidades múltiplas, e indicam a hegemonia de um modelo de masculinidade que, além de estar ancorada em ideias de força e agressividade, é produzido a partir do esporte (especialmente do futebol), do jogo social das relações jocosas (em que se manifesta o *bullying* homofóbico de gênero, a inferiorização de aspectos ligados à feminilidade e outros preconceitos presentes na sociedade mais ampla) e de conversas sexistas e relatos de proezas sexuais. Embora esses aspectos sejam responsáveis por compor o modelo de masculinidade predominantemente valorizado nas socialidades entre alun(a)os, tal posição nunca é fixa, ou seja, não está garantida e necessita ser reafirmada sempre que possível.

Foi possível constatar, portanto, a presença de múltiplas masculinidades produzidas a partir das experiências relatadas. Neste ponto, é importante destacar que, como afirma Connell, embora existam de fato múltiplas masculinidades, isso não significa que elas estejam expostas para a escolha voluntária dos indivíduos (CONNELL, 2013). A produção de masculinidades múltiplas envolve relações de poder através de microprocessos que estabelecem uma hierarquia entre as masculinidades, sendo a masculinidade hegemônica a mais valorizada. Logo, observa-se também a presença da produção de masculinidades subalternas. Os meninos que não possuem um ou mais dos atributos necessários para a execução de uma masculinidade hegemônica podem buscar outras estratégias de integração e popularidade no espaço escolar. Contudo, para aqueles que não performam seu gênero “corretamente”, a escola constantemente é um ambiente hostil de marginalização e exclusão. Tais experiências de marginalização e exclusão são vivenciadas por esses meninos de diferentes maneiras, a partir da articulação de marcadores de diferença e de masculinidades.

Como lembra Connell, a escola pode não ser a principal instituição responsável pela produção da masculinidade no caso da maioria dos homens. Todavia, sua influência é significativa e ela pode ser decisiva. Além disso, pode ser estratégica, pois a escola é um dos espaços onde é mais provável que ocorram debates abertos sobre a democratização das relações de gênero, resultando em algum ganho na prática (CONNELL, 2000). Sendo assim, os debates sobre gênero e sexualidade, que vem sendo cada vez mais silenciados nas escolas, como indicado no capítulo 2, precisam estar presentes para que alunas e alunos encontrem na escola uma contraposição aos discursos presentes em outros âmbitos da sociedade.

4 CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS DESTOANTES E ESTRATÉGIAS DE AGÊNCIA

4.1 HABITANDO E/OU SUBVERTENDO NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Este capítulo tem como intuito analisar as experiências de alun(a)os que destoam das normas hegemônicas de gênero e sexualidade presentes no contexto escolar apresentado. Considerando que os estudantes não são meros agentes passivos no processo de produção de tais representações, busco apresentar aqui as estratégias de agência assumidas pelos próprios alun(a)os que não correspondem a tais padrões, sem deixar de levar em conta também os limites impostos a essa agência. Com este objetivo, no primeiro tópico apresento as experiências de duas alunas que não correspondem aos padrões heteronormativos e de expressão de gênero. No segundo tópico, são analisadas as trajetórias de quatro alunos LGBTQIA+.

Em 2015, a Associação Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), em parceria com o Grupo Dignidade, desenvolveu uma Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, direcionada a estudantes LGBTQIA+ do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com idades entre 13 e 21 anos. Foram ouvidos 1.016 estudantes. A pesquisa demonstra que 73% dos jovens LGBTQIA+ foram agredidos na escola por razão de sua orientação sexual, o maior índice entre os países da América Latina. Além disso, a pesquisa mostrou que cerca de 60% dos estudantes LGBTQIA+, que participaram da pesquisa, não consideram a instituição escolar um ambiente seguro. Entre os espaços da escola que mais geram insegurança a esses alunos, o banheiro (37,4%) e as aulas de educação física (36,1%) foram os mais relatados⁸⁷.

No cotidiano escolar e na elaboração dos currículos existe a tendência de que os parâmetros de heteronormatividade sejam naturalizados e instituídos como única e legítima possibilidade. Disso decorre tal efeito segregador, alguns indivíduos são marginalizados por não se adequarem aos padrões heteronormativos (SILVA, 2017). Contudo, há uma pluralidade de experiências de alunos que desenvolvem estratégias de inserção, resistência e participação no espaço escolar.

A infinidade de experiências e subjetividades que rompem com a polaridade feminino/masculino explicita o reducionismo das concepções naturalizadas e

⁸⁷ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

biologizantes na compreensão das identidades de gênero, ratificando o caráter de construção contínua e provisória das mesmas (Garcia, 2010). Contudo, o reconhecimento da multiplicidade traz em si um incômodo social, na medida em que confronta e fratura os padrões heteronormativos fortemente instituídos. (AMORIM, 2018, p. 38).

Ou seja, as práticas de alun(a)os com comportamentos não normativos exacerbam a artificialidade da forma como o gênero é constituído e imposto como realidade biológica. Observando, por exemplo, o comportamento de dois alunos que se assumem como homossexuais, pude perceber duas posturas diferentes diante das “zoações”. Enquanto Davi demonstra irritação, Pedro parece utilizar-se desse “jogo social” das relações jocosas, assumindo tais aspectos performáticos associados às feminilidades, como um recurso para sua própria integração no espaço da sala de aula. Dessa forma, o aluno entra também no jogo de fazer piadas com sua própria sexualidade, utilizando as próprias provocações de outros alunos para dar respostas rápidas. Conseqüentemente, há uma quebra de expectativas e um constrangimento dos “acusadores”, que esperavam uma postura de negação e “fuga” dos aspectos considerados femininos (SILVA, 2019).

Como afirma Mahmood (2019), existe uma multiplicidade de modos em que as normas são vividas e incorporadas. Mais do que utilizar do humor para subverter as normas, Pedro utiliza as próprias normas associadas ao jogo das relações jocosas para estabelecer sua estratégia e se defender. Para Mahmood, agência não é algo que está relacionada apenas a uma subversão, pois no próprio processo de reiteração das normas de gênero abre brecha para múltiplas possibilidades de apropriação delas. Nesse sentido, mesmo Davi, que costuma ficar irritado e evita conflitos com os provocadores, como veremos, possui suas próprias estratégias para inserção em sua turma. Portanto, não se trata aqui de olhar para a produção de normas de gênero apenas em termos de subversão ou reprodução, mas de compreender como os sujeitos habitam tais normas de modo diversificado e constroem suas próprias estratégias a partir delas (MAHMOOD, 2019).

4.2 O PRIMEIRO B DE PAULA E BETHÂNIA

Em 2018, uma turma de primeiro ano passou a gerar preocupação especial na supervisão, na direção e em alguns professores. Segundo os relatos que escutei na sala dos professores e nos corredores da escola, as meninas do primeiro B estariam entrando na “moda” de ficar com outras meninas. Dentre as alunas que faziam parte da turma e que exerciam tal

comportamento classificado como modismo, estavam Paula e Bethânia, entrevistadas para a presente pesquisa um tempo depois do ocorrido. Paula, na época, tinha 15 anos e atualmente tem 18 anos. É lésbica, não tem nenhuma religião e se declara como branca. Bethânia também tinha a mesma idade. É bissexual, católica não praticante e se declara como negra. Além das duas, Paula disse em entrevista que havia mais três meninas que não eram heterossexuais na turma, as três bissexuais.

No presente tópico, busco, a partir das entrevistas com Paula e Bethânia, demonstrar o que significa definir a masculinidade como um conjunto de práticas que pode também estar associado às mulheres, como sugere Pascoe. A partir de Schippers, Pascoe define a entrada e saída de meninas em identificações masculinas como “gender maneuvering” (manobra de gênero), que se refere a forma como grupos agem para manipular as relações entre masculinidade e feminilidade como são entendidas comumente. A partir de práticas públicas que são recorrentemente associadas à masculinidade, como usar certas roupas, ter certas práticas sexuais e dominação interacional, essas meninas rompem com a fácil associação entre masculinidade e corpos de meninos, desafiando o senso comum e o que é entendido como domínio exclusivo de homens.

Paula traz uma ambiguidade de gênero na própria vestimenta. Possui os cabelos longos, gosta de usar calças largas e ao mesmo tempo a blusa mais colada ao corpo. Apesar de faltar com frequência às aulas, ainda assim conseguia ter um bom desempenho nas avaliações. Paula era bem popular na escola, conversava bastante com os colegas de turma, gostava de falar sobre rap, funk e adorava andar de skate. Mesmo sabendo que ela era lésbica, não foram poucas as vezes que presenciei meninos da escola comentando o quanto a achavam bonita. Bethânia era menos popular, mais tímida e demonstrava “maior feminilidade”. Veio transferida de outra escola após os pais descobrirem que ela estava namorando outra garota. Tinha os cabelos longos e trançados, usava com frequência maquiagem e gostava de escrever poesias. Devido a essa transferência involuntária e ao conseqüentemente afastamento de sua ex-namorada, era comum encontrá-la chorando pela escola. As duas relataram como percebiam sua experiência naquela turma durante o ano de 2018:

Foi treta pesada, professor. Eu nunca forcei ninguém a nada, mas me dava mole eu pegava. Eu fiquei revoltada quando a diretora apareceu na sala dando aquele sermão. Eu senti como se fosse especialmente direcionado a mim. E também nunca vi

ela reclamando dos casais héteros que viviam se pegando. E a gente nem se pegava na escola. Achei que foi puro preconceito dela. (PAULA⁸⁸, Entrevista, 2021).

Nossa, foi o pior ano para mim. Eu tinha acabado de chegar na escola. Meus pais me afastaram da minha ex. E justo a minha sala fica com aquela fama de bi. Acredita que tinha professor que chamava a gente de primeiro bi? Em um tom de deboche, sabe?! (BETHÂNIA⁸⁹, Entrevista, 2021).

A preocupação demonstrada pela direção com essas alunas e a suposição de que seria apenas um modismo indicam o quanto o desvio da heteronormatividade e de um comportamento considerado apropriado ao gênero propulsionam reações que visam a reiteração de normas hegemônicas. Contudo, no caso da relação destas meninas com outros colegas de escola, havia a tendência de uma maior tolerância se comparado às experiências vivenciadas por meninos homossexuais.

Sempre fui uma pessoa de me impor. Já passei por algumas situações quando era mais nova, de ser chamada de sapatão, de maria homem, mas isso diminuiu com o tempo. Acho que é porque eu fui me impondo cada vez mais. E aquela turma era super tranquila quanto a isso. Então, fora esse problema com a direção, era de boa. Eu me dava bem tanto com os meninos quanto com as meninas. Claro que sempre tem os chatos, né?! Mas no geral era tranquilo. Eu até ajudava alguns meninos com algumas meninas, preparava o terreno muitas vezes, jogava ideia. Porque os meninos são muito ruins nisso. Não têm o mínimo talento.

[...]

Lá em casa, eu nunca escondi e meus pais até que aceitam bem. Mas tenho uma tia que é um saco com isso. Toda vez que eu encontro ela, ela fica mandando eu me vestir igual menina e passar maquiagem. (PAULA, Entrevista, 2021)

Ah, eu era muito zoada quando mais nova, mas não por gostar de ficar com meninas. Até porque não era uma coisa que eu contava para todo mundo até o ensino médio. Sempre fui mais na minha. Então me zoavam mais por ser gorda e por conta do cabelo. Eu até ouvia uns comentários ruins, mas não dava trela, entrava em um ouvido e saía no outro. Difícil mesmo foi com meus pais, como eu contei. E ainda bem que essa história do primeiro b não chegou até eles. (BETHÂNIA, Entrevista, 2021).

Tânia Navarro Swain afirma que, no discurso social, a lesbianidade frequentemente aparece obscurecida ou negada enquanto prática ligada ao humano, ou mesmo como uma espécie de mutilação do ser mulher. As imagens invocadas, a partir das representações do que é ser lésbica, costumam ser sempre negativas ao revelarem ou uma caricatura do masculino ou uma mulher frustrada, que não se adequa aos padrões de beleza e feminilidade e escolhem mulheres por não conseguirem atrair homens. Para Tânia Swain, essas representações

⁸⁸ Paula, 16 anos, sem religião, homossexual, autodeclarada como branca. Entrevista realizada por vídeo chamada em 2 de setembro de 2021.

⁸⁹ Bethânia, 16 anos, católica, bissexual, autodeclarada como negra. Entrevista realizada por vídeo chamada em 2 de setembro de 2021.

exacerbam a perspectiva da lésbica a partir de uma imagem da falta. No caso específico das lésbicas, a sexualidade não seria aquilo que mais choca, pois a fetichização da relação entre mulheres por homens é bastante comum. Nesse sentido, o que provocaria de fato incômodo é a quebra do sistema da heterossexualidade compulsória e a perda do domínio sobre as mulheres. Ou seja, a lésbica assombra a hierarquia entre masculino/feminino, rompendo com aquilo que é considerado “natural”, “onde as mulheres são utilizáveis no coletivo e reduzidas à univocidade no individual: ‘a mulher’” (SWAIN, 2007, p. 10).

A heterossexualidade compulsória, termo cunhado por Adrienne Rich (1981) constitui fundamento do sistema patriarcal, e esta categoria expressa muito além da sexualidade: conduz o processo de subjetivação feminino, estabelece lugares de fala e de atuação, delimita funções, induz comportamentos, institui representações sociais e sobretudo, restringe o humano à condição binária, hierárquica e reprodutora. Neste sistema, as mulheres são definidas por seus corpos, em duas vertentes: a da procriação e a da sedução, ambas ligadas intrinsecamente ao masculino. E é neste sentido que Monique Wittig (1980) afirma, em sua célebre frase, que a lesbiana não é uma mulher, já que recusa as injunções do sistema de heteronormatividade, recusa uma sexualidade por empréstimo, afasta, em seu processo de subjetivação, os comportamentos estereotipados que definem a “verdadeira mulher”, ou seja, a mãe e a esposa. No lesbianismo, a maternidade pode ser uma escolha, nunca uma imposição social ou “natural”. A heterossexualidade compulsória, enquanto sistema, tem igualmente, como pressuposto, uma apropriação coletiva e individual das mulheres: coletiva, em um imaginário onde as mulheres se situam entre as “coisas” disponíveis no social (carros, cerveja, mulheres) - e da qual a prostituição é signo e efeito e individual, nos relacionamentos afetivos, cuja quebra engendra, tantas vezes, a morte ou a mutilação. (SWAIN, 2007, p. 9-10).

Não à toa, ao se engajarem em práticas de gênero não normativas, as meninas do primeiro B enfrentaram dificuldades na relação com a direção da escola e com familiares. Contudo, na relação com os colegas de classe isso não parecia ter o mesmo valor negativo que havia para os meninos homossexuais. Na verdade, especificamente no caso de Paula, sua habilidade em transitar pelos dois gêneros, ajudava a promover sua popularidade entre colegas de classe e da escola. Contudo, Pascoe lembra que o envolvimento em práticas de gênero não normativas não necessariamente desafia a ordem de gênero, pois a resistência, embora possa desafiar o sexismo, nem sempre o faz. Assim como os meninos que habitam e constroem masculinidades não hegemônicas, Paula, ao mesmo tempo que subverte, reforça também as relações normativas de gênero e sua consequente hierarquia (PASCOE, 2007). Questionadas em entrevista sobre os flertes e paqueras na escola, as duas relataram:

Não sou aquela pessoa que se apega fácil, sabe?! Eu fiquei com algumas meninas ali da escola sim. Não sei se isso me deixou uma pessoa popular. Pode ser que sim. O Vitor vivia dizendo que não tinha como competir comigo, porque eu só pegava mina

gata. E eu só pegava mina gata mesmo. Acho que rolava uma invejinha de alguns dos meninos por isso. (PAULA, Entrevista, 2021).

Eu sempre fui mais romântica mesmo. E naquele ano eu estava na escola, mas com a cabeça longe, em outro lugar. Então não cheguei a ficar com ninguém ali. Quem pegava geral mesmo era a Paula. Aquela ali, nossa senhora. Só não pegava os meninos também porque ela não queria. (BETHÂNIA, Entrevista, 2021).

Diferente do caso de meninas que ficavam com vários meninos e eram vistas como “rodadas”, como demonstrado no capítulo anterior, no caso de Paula, assim como acontecia com os meninos que “pegavam geral”, isso parecia conferir a ela certo prestígio de acordo com seus relatos. Contudo, cabe aqui salientar também que tal leitura positiva de sua vivência na escola pode derivar do tempo transcorrido desde os eventos mencionados e que, embora mais tolerantes que as experiências de meninos homossexuais, nem sempre tal processo é de fato tão tranquilo também para as meninas homossexuais.

Paula, assim como boa parte dos meninos, tendia a práticas masculinizantes que, por vezes, objetivavam as meninas, ao mesmo tempo que aumentava sua posição social entre os meninos. De acordo com Pascoe, as meninas que destoam das expectativas de gênero e orientação sexual não costumam necessitar do mesmo trabalho interacional que meninos precisam ao serem rotulados temporariamente como gays. Como afirma Pascoe, “Unlike gender and sexual non normativity for boys, which decrease a boy’s social status, gender and sexual non-normativity for girls can actually increase their social status” (PASCOE, 2007, p. 120)⁹⁰. Todavia, cabe enfatizar que esse aumento de status angariado por Paula se dá de maneira afirmativa, a partir de uma ação de ajustamento executada pela própria aluna.

Bruno, citado no capítulo anterior, chegou a mencionar o primeiro B e a percepção que ele possuía das meninas da turma em sua entrevista:

E teve algumas pessoas surgindo no primeiro ano também com algumas atitudes diferentes. Porque... eu não sei se é uma visão minha só, mas está acontecendo uma virada em algumas questões, sabe?! A gente está conseguindo avançar em algumas pautas. E assim, eu vi um grupo de meninas da pauta LGBT se manifestando mais assim e correndo em torno de algumas pessoas que estavam levantando essa bandeira ali na escola. Isso vindo do primeiro ao terceiro ano. Alguma coisa nisso. Assim, isso acho que em todo lugar. É mais fácil para as meninas. Foi menos violento para as meninas. As meninas estavam levantando bandeira, ok. Mas os meninos que tentassem se manifestar de algum jeito diferente ali não seriam muito bem aceitos não. Por isso que eu nem vi tantos assim. Mas as meninas levantaram aquilo ali. Mas o grupo também estava se levantando mais em torno das meninas. Fora isso, os meninos não estavam sendo assim aceitos não. Tinha um comentário do pessoal do

⁹⁰ “Ao contrário do gênero e da não normatividade sexual para meninos, que diminuem o status social de um menino, o gênero e a não normatividade sexual para as meninas podem, na verdade, aumentar seu status social”. (PASCOE, 2007, p. 120, tradução nossa).

primeiro ano, a zoação cotidiana ali no banheiro, eu ouvia alguém falando sobre a atitude de algum menino, essas coisas assim. E acho que sempre tem algum professor que faz algum comentáriozinho assim também, né?! Que gira em torno dessa relação. Principalmente sobre os meninos. As meninas são cobradas por bom comportamento, mas quando o comportamento cobrado não é exercido, é mais aceitável do que um comportamento em relação a isso dos meninos. (BRUNO, Entrevista, 2021).

Assim como relatado por Bruno, foi possível perceber a partir das observações em campo e das entrevistas que havia de fato uma maior tolerância em relação à homossexualidade feminina, ao menos por boa parte dos alun(a)os. No caso específico de Paula, a capacidade de habitar masculinidades e feminilidades, resultava em certa popularidade. Ao mesmo tempo que os meninos a achavam bonita, admiravam-na também por sua habilidade de “dominar meninas”. Todavia, Paula e Bethânia não eram imunes aos dispositivos reguladores de gênero em outros níveis. O incômodo demonstrado pela direção, por alguns professores e por familiares demonstra tentativas de adequarem seus comportamentos ao que na perspectiva desses agentes parece ser considerado adequado e natural ao gênero feminino.

Desta forma, como ressalta Pascoe, a análise atenta aos comportamentos de meninas que destoam das normas de gênero, a partir de suas interações e estilos pessoais, indica o quanto pesquisadores sobre masculinidades precisam considerar em seus estudos a relevância da ideia de masculinidade feminina. Casos assim são ilustrativos para demonstrar o quanto a masculinidade não está restrita ao corpo masculino e deve, portanto, ser entendida como prática produzida por corpos de homens e corpos de mulheres. Entretanto, pode ser ingênuo olhar para os comportamentos dessas meninas apenas como forma de subversão ao binarismo de gênero pois, segundo Pascoe, isso oculta as formas complexas e contraditórias pelas quais o poder dos dispositivos reguladores de gênero opera. Ao mesmo tempo que Paula desestabilizava as normas de gênero com suas vestimentas e comportamentos que rompiam com a fácil associação entre masculinidade e corpos de meninos, adquirindo respeito e admiração dos colegas de escola, engajava-se também em “in dominance practices of fighting and objectifying girls that sometimes looked like boy’s masculinity practices” (PASCOE, 2007, p. 155)⁹¹.

4.3 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

Os relatos trazidos a seguir derivam de entrevistas informais realizadas com quatro alunos do ensino médio que destoam dos comportamentos geralmente associados às

⁹¹ “Em práticas de dominação e objetificação de meninas que às vezes pareciam práticas de masculinidade de meninos”. (PASCOE, 2007, p. 155, tradução nossa).

expectativas de gênero. São eles: Davi de 16 anos, bissexual, negro, que afirma não ter religião e é aluno do segundo ano; Pedro de 18 anos, pansexual, branco, afirma ser católico e umbandista, aluno do terceiro ano; Ramon de 17 anos, negro, homossexual, católico, aluno do terceiro ano; Juan de 18 anos, aluno do terceiro ano. As experiências dos quatro alunos apontam algumas das dificuldades encontradas no processo em que decidiram publicizar a identidade sexual para amigos e familiares. Porém, é possível observar também nessas trajetórias algumas estratégias desenvolvidas pelos próprios alunos para superar a hostilidade e a segregação promovida pelos dispositivos reguladores de gênero que estão presentes na escola.

Foi durante uma aula sobre identidade de gênero e orientação sexual que Davi disse ser bissexual, algo que não era surpresa para seus colegas de classe. Davi é extremamente aplicado e é considerado por muitos professores um dos melhores alunos da turma. Em dias de atividades avaliativas, é comum seus colegas de classe buscarem sua ajuda. Embora relate ouvir comentários maldosos na sua turma algumas vezes, Davi afirma que é muito respeitado. Segundo ele, *“exatamente porque eles sabem que eu posso ajudar, acho que com isso não querem criar inimizade”*. Entretanto, o contato com o restante da escola é mais difícil. Presenciei durante uma feira de ciências e culturas promovida pela escola uma apresentação de dança de Davi e uma amiga. Enquanto se apresentavam ao som de uma cantora pop, ouvia risos, deboches e frases como *“olha essa bichinha”*, *“é muito viadinho”*. Apesar dos problemas, Davi afirma que gosta do seu dia a dia na escola.

Gosto bastante de estar na escola e meu dia a dia costuma ser tranquilo. Mas tem dias que é bem complicado. O que não gosto é o fato de ser um lugar bem tóxico quando se trata de sexualidade e masculinidade. Porque normalmente as pessoas te olham e te autodeclararam como gay, sem te perguntar ou saber da sua história. Os meninos se prendem muito a um padrão, a ideia de ter que ser forte, não chorar, jogar futebol, não andar muito com as garotas. Eles se prendem naquele grupo de garotos e agem como verdadeiros trogloditas basicamente. Lá na sala o povo é mais tranquilo, eu escuto umas piadinhas às vezes quando ando pelo corredor. Mas eu respondo à altura, não fico quieto não. (DAVI⁹², Entrevista, 2019).

Em seu relato, Davi demonstra que apesar de encontrar um ambiente mais ameno em sua própria turma, vivencia constantemente a homofobia em outros espaços da escola. Além disso, o relato também indica o quanto os meninos se fecham em grupos exclusivos em que exercem sua masculinidade.

⁹² Davi, 16 anos, bissexual, sem religião, autodeclarado como negro. Entrevista realizada em 27 de fevereiro de 2019.

Pedro me contou que é pansexual também após uma aula sobre identidade de gênero e orientação sexual. O aluno me procurou após a aula para dizer o quanto ficava incomodado com a falta de maturidade da turma para debater o tema. Disse que conheceu a terminologia “pansexual” e o movimento LGBTQIA+ através da prima, que também é homossexual. Quando ouviu sobre a terminologia, Pedro disse que pensou: “*tem tudo a ver com quem eu sou*”. Pedro veio de outra escola para dar continuidade ao segundo ano do ensino médio. E a despeito das dificuldades possíveis de se encontrar em uma nova escola, disse que se sentiu muito bem acolhido. Tanto por alun(a)os quanto por professores.

Meu dia a dia pode-se dizer que é bom. Eu acordo quase sempre no mesmo horário, com preguiça, mas acordo. Venho para a escola, converso com quase todo mundo. Mas sempre rola aquela pessoa que, tipo assim, você não vai muito com a cara. Você não bate. Primeiramente por falta de respeito. Muita gente não respeita não só a coisa da sexualidade e religião, mas também não respeitam a opinião alheia. Então geram conflitos. Não conflitos do tipo “ah, vou te pegar de porrada no final da aula”, mas conflito do tipo eu não quero falar com essa pessoa, não quero contar nada para essa pessoa, porque para essa pessoa eu não posso dar a minha opinião. Porque essa pessoa vai querer impor a opinião dela sobre a minha. Mas tem certas pessoas, não vou citar nomes, mas lá da sala mesmo, que querem impor a opinião dela sobre a sua. Então eu acho que falta diálogo.

Eu gostei muito de mudar para cá. Eu gostei tanto dos professores quanto dos alunos. Acho que o que não aprendi direito na escola anterior, eu aprendi aqui. Aqui eu consigo conversar melhor com a supervisora, por exemplo. Sinto que tenho mais atenção. Cheguei no final do ano e tanto vocês professores quanto os alunos me acolheram super bem. Os professores são pacientes, aqui eu vi aquela relação de professor e aluno de novela e filme, de amizade mesmo, sabe?! Você pode procurar o professor e contar a sua vida, ele vai conversar com você, vai te ajudar no que você precisar. Isso é uma das minhas coisas favoritas daqui. (PEDRO⁹³, Entrevista, 2019).

Embora se incomode com algumas pessoas da escola, que segundo Pedro, “*não possuem respeito*”, o jovem relatou que estava contente com o acolhimento de professores e de alun(a)os da escola.

Ramon, de 17 anos, concluiu o ensino médio em 2018 e atualmente faz curso de vendas e faculdade de gastronomia. De acordo com ele, seu cotidiano escolar era tranquilo na maioria das vezes, mas se incomodava com a necessidade que enxergava nos meninos de se mostrarem “másculos” e com a falta de respeito em relação às meninas.

Meu dia a dia na escola era bem tranquilo. Claro que tinha dia que eu estava mal, como acontece com todo mundo, mas era super tranquilo. O que eu não gostava era o desrespeito entre os alunos, principalmente com as mulheres. O assédio era muito presente na escola, sabe?! E isso me deixava indignado. Para mim, sendo homem ou mulher, é preciso seguir os princípios. Os dez mandamentos, obviamente. Mas

⁹³ Pedro, 18 anos, pansexual, católico e umbandista, autodeclarado como branco. Entrevista realizada em 13 de março de 2019.

principalmente ter respeito. E amar o próximo como a si mesmo. Já vi cara na escola passando a mão nas meninas e puxando o cabelo. A gente até reclama, mas parece que eles não aprendem. (RAMON⁹⁴, Entrevista, 2019).

Enquanto Davi evidenciou a homofobia presente no seu cotidiano escolar, Ramon enfatizou principalmente o sexismo. Isso pode estar relacionado ao fato de que Davi era assumidamente homossexual desde o ensino fundamental, enquanto Ramon só contou para os colegas de escola no terceiro ano. Por isso, em suas práticas de gênero, Ramon era mais “contido”, o que resultava em uma experiência cotidiana menos hostil. Louro lembra que existe uma tendência de que o/a homossexual tido como “contido” seja mais tolerado, enquanto a manifestação aberta e pública da homossexualidade tende a gerar reações mais violentas:

De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar "outras" identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo. Na política de identidade que atualmente vivemos serão, pois, precisamente essas formas e espaços de expressão que passarão a ser utilizados como sinalizadores evidentes e públicos dos grupos sexuais subordinados. Aí se trava uma luta para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não se quer "alternativo" (no sentido de ser "o outro"), mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais. (LOURO, 2000, p. 20).

Ramon não publicizava sua homossexualidade e com isso tendia a conseguir se blindar mais facilmente de insultos homofóbicos no cotidiano escolar do que Davi, que desestabilizava as normas de gênero a partir de suas práticas mais rotineiras. Já Juan, além dos relatos expostos no capítulo anterior de situações em que foi alvo de deboches devido à sua orientação sexual, contou em entrevista o que gostava e o que não gostava na escola. E enfatizou que desenvolvia amizade com aqueles que considerava mais “cabeça aberta”:

O que eu não gostava na escola acho que é a maneira como as aulas eram conduzidas. Eu acho que essa repetitividade, essa rotina, mesma rotina. Era sempre da mesma maneira. Acho que isso me incomodava. O que eu gostava é a maneira que a gente tem de se autoconhecer. Eu acho que no ensino médio é onde você se descobre, se autoconhece. Quem é você, o que você gosta, o que não gosta. Eu acho que na escola você aprende isso. No ensino médio, para ser mais exato. Meus amigos de escola eram geralmente as pessoas de cabeça mais aberta. É porque, por eu nunca ter escondido minha sexualidade, acredito que se eu estivesse em um grupo com a cabeça

⁹⁴ Ramon, 17 anos, homossexual, católico, autodeclarado como negro. Entrevista realizada em 20 de janeiro de 2019.

mais conservadora, não seria muito bem aceito. Então eram pessoas descontraídas e com a cabeça mais aberta. (JUAN, Entrevista, 2021).

Sobre a relação com familiares e amigos, as experiências dos quatro alunos trazem algumas das dificuldades enfrentadas no processo de contar que não são heterossexuais. Mesmo nos casos em que houve uma boa aceitação de amigos e/ou familiares, existia antes o receio de como reagiriam. Percebendo-se como possível fonte de “tristeza” ou “deboche” para amigos e familiares, o sujeito vivencia tensões interiores que podem ser muito acirradas.

Cenas vivenciadas em redes religiosas e familiares, percebidas ou não como preconceito/discriminação, sinalizam para múltiplas formas pelas quais a visibilidade da orientação sexual é foco de tensão. A sobreposição entre grupo familiar e grupo religioso é fator que acirra estas tensões (particularmente em contextos de avivamento pentecostal). Ainda assim, diferentes marcadores e contingências sociais matizam a forma que tais tensões assumem e as negociações a que dão lugar. As cenas e narrativas evocadas evidenciam dilemas e impasses implicados na construção dos laços sociais entre pessoas LGBT e seus familiares, caracterizando tensões cujas soluções são plurais e heterogêneas, comportando rejeições mais viscerais, formas de negociação, rompimentos, exclusões veladas. (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013, p. 263).

Como mostra Amorim, o “brincar” costuma ser para os adultos um dos importantes elementos para se diagnosticar que uma criança não age de acordo com os mecanismos regulatórios heteronormativos. Dessa forma, já no ambiente familiar as próprias crianças podem se perceber inadequadas e interiorizar representações negativas. No cotidiano escolar, as crianças naturalizam os padrões heteronormativos e, com isso, produzem e reproduzem entre si processos de discriminação. Consequentemente, a sensação de estranheza identificada no ambiente familiar por aqueles alunos que rompem com os padrões heteronormativos é reforçada e ganha maior consciência no espaço escolar. “Percebem de forma mais nítida sua inadequação e estranheza.” (AMORIM, 2018, p. 82).

[...] diante da significação do adulto, as crianças introjetam e naturalizam as normas previstas para cada gênero, naturalizando também os estereótipos. Ao não corresponder aos mesmos, as diferenças são compreendidas socialmente e por eles próprios como anormalidade, como um atributo/jeito de ser que não deveriam possuir. Desde muito cedo suas percepções constituem, pautadas na heteronormatividade vigente, sentimentos de “estar desencaixado”, “fora do lugar”. (AMORIM, 2018, p. 118).

Segundo Natividade e Oliveira, essas “formas sociais de expressão da emoção devem ser compreendidas em seu aspecto político, na medida em que convergem para a sujeição de pessoas que aderem a identidades LGBT” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013, p.248). Para

Davi, a parte mais difícil foi contar para a família. Embora tenha sido um momento dramático, o suporte de um primo homossexual parece ter contribuído para uma maior aceitação.

A parte mais difícil e que me trazia mais medo era contar para minha família, porque eu não sabia como eles iriam reagir. Quando falei para os meus pais, meu pai disse que não importava, que eu iria continuar sendo filho dele de toda forma. Minha mãe chorou um pouco, mas depois falou que estava tudo bem, que não tinha problema nenhum. Para maioria da família foi normal, sou muito bem aceito. Mas mesmo que eles não gostem de fazer esses comentários, eles acabam fazendo comentários que às vezes machucam. Tipo dizer que, se eu começar a gostar de um garoto, eu simplesmente vou ter que deixar aquilo entre quatro paredes, porque ninguém é obrigado a ver.

O meu primo, que é gay, me ajudou bastante nessa época. Foi através dele que conheci o movimento LGBT.

Para a maioria dos amigos foi de boa. Mas alguns eu deixei de falar, porque não aceitaram. Acharam que aquilo era uma coisa que Deus não aprovaria. (DAVI, Entrevista, 2019).

A partir do relato, é possível perceber o receio que Davi sentia de declarar aos pais que era homossexual. Embora afirme que foi aceito e era algo “normal” para a maioria da família, afirma também que ouvia comentários que machucavam. Mesmo os familiares supostamente aceitando sua orientação sexual, aceitam sob a condição de que ela não seja exposta e publicizada. Já Ramon, que viveu esse processo de afirmar-se homossexual no último ano de ensino médio, relata não ter encontrado grandes resistências na família ou entre amigos. Contudo, afirma que sua demora o levava a sentir como se estivesse “enganando” os amigos. Ele se preocupava especialmente com a reação de João, um de seus melhores amigos.

Minha família tem um histórico de homossexuais e quando eu disse para eles que gostava de homens, para eles foi normal, não se espantaram, me receberam de braços abertos. Não foi problema para ninguém, graças a Deus. Nunca tive problema.

E para os meus amigos da escola também foi tranquilo. Eles foram os primeiros a saber e apoiar. Depois da minha tia, que também é homossexual. Não eram todos que sabiam, mas, se me perguntassem, eu não ia negar, não via motivo para isso.

Não sinto que já passei por homofobia na escola ou em casa. A maior dificuldade foi guardar durante muito tempo isso para mim. Eu pensava “poxa, meus amigos me contam tudo e eu não consigo falar sobre isso com eles”.

Lembro que, no primeiro ano, a gente começou a estudar sobre reprodução. E aí o professor começou a entrar no assunto e usar as pessoas como exemplo. E então ele me usou como exemplo, eu e uma amiga, como casal hétero. E depois ele me usou como exemplo, como um gay mesmo, mas eu fiquei assustado. Porque eu não queria que ninguém soubesse, na época ninguém da escola sabia e ele meio que me expôs sem saber. Foi de boa, só um exemplo. Mas eu senti como se ele estivesse me revelando, foi muito desconfortável.

Eu tinha muita insegurança de como eles reagiriam, tinha medo de contar principalmente para os meninos. Por exemplo, o João, a gente estuda junto desde o infantil e quando chegou o ano passado achava que se eu contasse que gosto de homens atrapalharia nossa amizade. Então, antes de contar, isso foi uma das piores inseguranças que tive. Depois que eu contei, fiquei extremamente aliviado, foi como tirar um peso do coração, das costas. Eles reconfortaram meu coração. Disseram

“ah, Pedro, tá tudo bem”. Eu sei que eles têm medo por mim, de sair na rua... Mas eles me compreenderam, fiquei surpreso. Eu não esperava que eles aceitassem tão bem, me acolheram super bem mesmo. (RAMON, Entrevista, 2019).

Em seu relato, Ramon expressa a tensão vivenciada durante sua trajetória escolar decorrente do medo de descobrirem sua homossexualidade, ao mesmo tempo em que se sentia “engando” seus amigos. No caso da família, o jovem atribui a sua boa aceitação à presença anterior de parentes LGBTQIA+. Contudo, embora Ramon afirme não sentir que já passou por homofobia na escola, o temor em ser descoberto, relatado por ele, indica o quanto circulam representações negativas sobre a homossexualidade na escola. Inicialmente, Ramon sente receio de assumir uma identidade comumente rechaçada em seu cotidiano. Entretanto, sua expectativa negativa é quebrada, ao ser bem acolhido pelos colegas de turma, inclusive seu melhor amigo.

Juan encontrou em casa um ambiente mais acolhedor, contudo, o mesmo receio esteve presente em relação aos amigos:

Nunca fui impedido de nada por ser homem, ou ser gay. Nem na escola, nem na minha vida pessoal. Tudo que eu quis fazer eu meti a cara e fui lá e fiz. Nunca deixei nada interferir nisso.

A minha mãe é bissexual. E para mim é muito tranquilo. Na minha casa sempre foi tratado com muita naturalidade sobre esse assunto. Então eu não tenho o que falar sobre. Para mim é um assunto normal. Então eles não descobriram, até porque eu nunca escondi. Nunca foi algo que eu guardei para mim, sempre fui muito aberto, sempre deixei claro que se eu quisesse ficar com meninos ficaria e se quisesse ficar com meninas também. Então nunca tive problema com isso.

Meus amigos de escola já achei que foi mais difícil. Porque, no período da escola, eles levam muito em consideração aquilo de: “me diga com quem tu andas que te direi quem és”. E as pessoas pensavam: “ah, não vou andar com viado porque vão falar que sou viado, não vou andar com uma sapatão porque vão falar que eu sou sapata”. Então acho que muita gente se afastou de mim por conta disso.

A maior dificuldade foi ser respeitado. Porque muitas vezes as pessoas veem gays com deboche, chacota. E quando você vê uma figura homossexual ou lésbica, sei lá, que se empodera e fala com autoridade, que está ali, que sabe o que está falando, sabe o que está fazendo, eu acho que isso incomoda. Entendeu? As pessoas não têm o mesmo respeito. Acho que é muito mais difícil você conquistar o respeito sendo gay do que você sendo hétero, homem, cis, está no seu lugar de fala, em um lugar que já é colocado como seu de fala pela sociedade. Então acho que foi bem puxado, ser respeitado.

Consegui superar. Eu tive um momento em que eu quase entrei em depressão, até por isso. Teve uma questão de ter perdido muitos amigos, de ser motivo de chacota, mas nunca foi algo que eu deixei me afetar, sempre fiquei chateado sim, mas sempre corri atrás. Sempre, sabe, busquei ser respeitado, me impor. Gostou: bem, não gostou: não posso fazer nada. Estou aqui para isso. Hoje em dia eu ocupo um cargo de liderança na empresa onde trabalho e por isso tem que me respeitar. Eu estou aqui para isso. Acho que com o tempo essa maturidade veio. (JUAN, Entrevista, 2021).

Assim como Ramon, Juan atribui sua maior aceitação no âmbito familiar à presença precedente de um parente LGBTQIA+ (no caso dele, sua própria mãe). Ambos descrevem as

tensões vivenciadas em suas trajetórias escolares e reivindicam suas identidades em termos de “respeito”, “naturalidade” e “aceitação”.

Davi obteve ajuda de seu primo homossexual no processo de contar para os familiares. O histórico de homossexuais na família de Ramon ajudou em sua aceitação. Assim como ocorreu com os dois, a presença de um ou mais familiares pertencentes a uma identidade não heteronormativa, contribuíram para uma maior aceitação dos familiares de Juan. Todavia, Juan também relata o processo de exclusão e deboches constantes que vivenciou após contar ser homossexual para os amigos. O medo de contar para a família e/ou amigos que não é heterossexual também aparece nos relatos de Pedro. Segundo ele, por parte dos pais não houve resistência. Contudo, na escola ou em outros locais fora de casa, precisou lidar com deboches e violências. A notícia acabou se espalhando pela escola antes que ele decidisse contar, e Pedro sentiu que havia se tornado motivo de piada. Como afirma Da Silva “Muitos sentem receio pelo fato da discriminação, temem ser alvos de chacota, de brincadeiras sem graça, de ofensas mais graves, principalmente entre o público heterossexual masculino.” (DA SILVA, 2017, p. 212).

Com 15 anos eu me assumi para a minha mãe. Disse que queria conversar sério com ela, sentamos e falei “Mãe, além das meninas eu também gosto de ficar com meninos”. Expliquei as definições e o que era ser pan e ela falou “eu não vou te jogar fora por conta da sua opção sexual, você saiu de mim, você é meu filho, você é parte de mim e eu vou te apoiar no que for, você pode contar comigo”.

A minha mãe é base de tudo, é a minha “pãe”. Meu pai foi muito ausente porque trabalha demais, então eu sempre tive a minha mãe pra tudo. Minha heroína é minha mãe. E ela disse que precisava então conversar com meu pai, eu disse que conversaria, mas ela contou antes para ele e ele fingiu que não sabia de nada até eu contar. Minha relação com ele melhorou depois disso. Agora eu sinto ele mais presente e preocupado, não que ele pense só sobre eu apanhar na rua, ele ficou mais preocupado com relação a tudo. Tanto estudos, quanto o que vou fazer, se preciso de ajuda. E eu pensava, nossa, meu pai vai me escrachar, porque a gente vai criando essas ideias na cabeça. E eu simplesmente sentei com ele e ele disse “meu filho, é essa sua escolha mesmo? Então tá ótimo para mim. Eu gostaria que fosse outra, assim como sua mãe também, mas é sua escolha, eu não vou me intrometer e ai de quem for falar mal de você”. E eu fiquei muito feliz com aquilo porque a minha família me aceitou, uma coisa que achei que não iria acontecer. É tanta história ruim que a gente escuta sobre isso.

Quando eu me abri pros meus amigos, foi bem difícil. Muitos se afastaram. E uma coisa que era pra ficar só entre eu e as pessoas que eu acreditava serem amigas, se espalhou pela escola inteira. Eu era motivo de piada. Todo mundo que me olhava era para rir da minha cara. E isso me levou para a depressão e automutilação. Eu nem esperava os cortes saírem, eu fazia corte em cima de corte. Chegou ao extremo de um dia no banheiro da escola, eu estava sangrando bastante e por pouco eu não cortei a veia principal do pescoço. A minha melhor amiga que ficou comigo em todos os momentos e fica comigo até hoje, foi o meu anjo da guarda. Ela não ligou para ninguém e saiu de sala de aula. Ela já sabia onde eu estava e ela entrou dentro do banheiro masculino, tirou o gilete da minha mão e não se importou com o sangue nos meus braços. Abaixou, me abraçou, ficou chorando comigo até que eu me acalmasse. Ela falou muita coisa importante para mim. Eu sou eternamente grato a ela e sempre serei. Tanto que sou padrinho do filho dela. E é uma relação que nunca vai ser afetada, porque é aquela relação de amor muito grande. Então naquele momento eu

pensei “cara, eu tenho uma amiga, ela vai me ajudar no que for”. Eu percebi que eu não precisava me importar com que as outras pessoas falavam. Percebi que não deveria me importar com o que eles estavam falando e sim valorizar o que ela fez por mim. E é isso que importa, ela estar do meu lado. Então o que eu sou hoje é graças a ela. Ela me salvou de um destino, se eu tivesse feito o que eu estava pensando naquela época, eu não estaria aqui hoje conversando com você. Se ela não tivesse quebrado as regras e ido atrás de mim, eu não estaria aqui hoje. Então eu não devo ligar para o comentário dos outros. Porque, muitas vezes, essas pessoas que brincam e zombam das outras, como eu posso dizer... eu não queria usar sexualidade frágil, porque pode não ter e pode ter, mas elas mesmas não estão bem resolvidas com elas mesmas. Elas tentam então diminuir as outras pessoas para se elevar, ficam lá “sou foda, olha só, tá todo mundo rindo por minha causa”. As pessoas que fazem isso podem ser assim por conta de uma sexualidade frágil e, às vezes também, podem ter essa coisa de querer se sentir maior e para isso precisam diminuir os outros. Eu não gosto muito de falar sobre isso, porque é uma questão que aconteceu comigo. Eu já dei até depoimento sobre isso para as pessoas que precisavam escutar, mas... foi abuso, dentro da própria escola. Por um aluno e por um professor. Isso gerou uma coisa... estragou boa parte da minha adolescência. Isso me fez amadurecer rápido. Eu não sei o que se passava na cabeça deles. A gente estava saindo para a educação física e todo mundo saiu, eu costumava ficar na sala, mas nesse dia resolvi sair. Guardei meu fone, peguei meu celular e quando estava indo, eu não tinha visto que meu amigo ainda estava na sala. Ele levantou, correu até a porta, fechou a porta e disse que eu ficaria ali com ele. Eu disse que não queria ficar ali, disse que não ia ficar. Ele então me jogou na parede, me segurou e falou “fica quieto ou você vai se ver comigo”. Ele abaixou as calças e eu fui obrigado a fazer algo que eu não queria fazer. Depois disso, ele saiu da sala como se nada tivesse acontecido e eu fiquei lá chorando. Isso foi com meu amigo. Com meu professor, teve um dia que tive que ficar depois da aula para estudar e ele se aproveitou disso. Ele ficou me passando a mão e falando coisas absurdas. E disse que se eu contasse para alguém, ele faria algo pior comigo. E isso aconteceu duas vezes com esse professor. A primeira foi essa e outra dentro de sala de aula, com os alunos presentes. E isso aconteceu não só comigo, mas com várias amigas também, ele não assediava só os garotos gays, mas também as garotas. Ele dizia que queria nos ajudar, mas era fachada para se aproveitar da inocência da gente. (PEDRO, Entrevista, 2019).

Para além do *bullying* homofóbico de gênero presente nas socializações entre os próprios estudantes, os depoimentos revelam situações de desconforto provocadas pelos próprios professores que, por vezes, acabam por estimular a explicitação e exposição dos LGBTQIA+ na escola.

As trajetórias indicam a dificuldade de assumir uma identidade carregada de aspectos de rejeição. A mais emblemática, nesse quesito, é a trajetória de Pedro, marcada por automutilação, *bullying* homofóbico e abuso sexual. Pedro contou duas situações de abuso sexual ocorridas quatro anos atrás em outra escola. Disse que não gosta de falar sobre o assunto e contou que faz terapia para superar o ocorrido. O receio de admitir-se como pertencente de uma identidade não heteronormativa, advém daquilo que Junqueira (2013) chama de “pedagogia do armário”. Tal pedagogia é promovida através da “pedagogia do insulto”, expressa através do “*bullying* homofóbico de gênero” vivenciado cotidianamente na escola. Com medo de tal desprezo público, muitos alun(a)os se sentem coagidos ao silêncio em relação

à sua orientação sexual. Pois, basta qualquer indício de desestabilização das normas de gênero para que estes dispositivos reguladores de gênero sejam acionados.

Porém, os alunos também desenvolvem formas de se defenderem em um ambiente tão hostil. Pedro coleciona bonecas desde criança e aprendeu a lidar com as críticas que recebe na escola debochando ou ignorando os comentários. Frequentemente entra no jogo das relações jocosas “*quando me chamam de viado eu vou todo afrontosa, digo ‘sou mesmo e daí?! Cuida do seu que eu cuido do meu’*”. Há uma quebra de expectativas do emissor do insulto a partir da auto afirmação da identidade e ressignificação de termos como “viado” e “bicha”. O aluno provocador acaba sendo constrangido e vira o foco das risadas da turma.

Eu coleciono desde criança algumas Dolls, Dolls para quem não sabe são bonecas e bonecos também. E eu ficava “mãe, posso levar para a escola para mostrar aos meus amigos?” e ela dizia “Não, não pode levar”. Isso era uma coisa que me reprimia muito. Por que eu pensava “se eu não posso levar e mostrar para os meus amigos, por que continuar colecionando isso?” e hoje é uma coisa que mudou, eu tenho Instagram para isso, para publicar as fotos das minhas bonecas e bonecos sem vergonha alguma. E se alguém vem falar alguma coisa chata sobre isso eu digo “Ah tá, legal. Essa é a sua opinião, eu vou continuar com a minha”. Se eu gosto, eu vou continuar comprando, primeiramente porque é o meu dinheiro e não o deles. Então, tipo assim, essa é uma lembrança que sempre me vem. E, quando eu ia para casa do meu padrinho, eu também sentia muito, porque ele sempre dizia “ah, você não pode brincar de boneca” e outras coisas que sempre generalizam sobre os homens. Mas hoje eu coleciono com muito orgulho. Muitas vezes, quando eu conto às pessoas ou não acreditam, acham que estou zoando, ou acabam debochando. E daí eu digo “vou rir só para você não ficar sem graça”. Porque aprendi, professor, que a gente não deve se importar com as críticas. Aceitar sim, mas não se importar. Eu sei que as críticas nos ajudam a crescer, elas são sempre bem vindas. Muita gente crítica, falam com outros amigos que também colecionam, “ah, larga de ser criança, você ainda brinca de Barbie, você ainda brinca de Ken, você ainda brinca de hot wheels” não brinco, mas eu coleciono, é uma coisa que eu gosto de fazer e eu vou ter orgulho disso, para que eu vou responder isso? Não tenho vergonha nenhuma de dizer isso. (PEDRO, Entrevista, 2019).

Pedro e Davi trouxeram relatos de experiências em escolas e no ambiente familiar que os fizeram confrontar os estereótipos de gênero. Os alunos descrevem o sentimento de inadequação e anormalidade produzido por não gostarem de jogar futebol ou brincar com meninos desde a infância. Ramon relata uma situação, em uma aula de seu curso de vendas, em que contesta a exclusão de um amigo de um desfile promovido no dia internacional das mulheres.

Lá nesse curso, tem eu e mais três garotos homossexuais. E tem homossexual que gosta de se vestir de mulher, de se sentir como mulher, mas eu não sou assim. Mas tenho um amigo que gosta de se montar, é uma pessoa super divertida. Aí no dia das mulheres teve um desfile das mulheres e aí eu percebi que esse amigo queria, mas era só para as mulheres. Percebi que ele não tinha coragem de perguntar se poderia

participar. Então eu tomei a frente e falei que eu e ele queríamos participar desse desfile. E disseram “você não pode participar porque é para mulheres”, eu disse “ok, mas e se eu me vestir de mulher e me considerar uma? Não é o dia das mulheres? Qual mulher vocês estão falando então?” Mas não me deixaram participar. Eu não queria participar, só fiquei curioso, sabia que não deixariam. (RAMON, Entrevista, 2019)

Desde sempre me sentia diferente em relação aos outros garotos. Eu sempre via os meninos correndo para poder pegar os bonecos, os carrinhos e tudo mais. Obviamente eu amava aquilo também, porque eu sou apaixonado pelos carrinhos da hot wheels e bonecos do Max Steel, tanto que tenho uma coleção em casa imensa também. Eu amo muito, de paixão. Mas eu sempre ia na parte feminina das lojas, já ia direto nas bonecas. Com 6, ou 7 anos eu já tinha a mentalidade e me perguntava “Por que eu gosto dessas coisas? Por que eu sou diferente dos outros garotos?” e, por conta disso, vários problemas foram surgindo na minha vida, mas depois eu fui procurando me entender, fui procurar saber porque eu era tão diferente. Eu percebi que essa diferença é o que me fazia ser quem sou hoje.

Na escola era sempre aquele padrão, menino ia brinca com menino e com coisas de menino. E se fosse para misturar era para massinha, ou fazer algum trabalho, mas na hora de brincar, eles separavam. E boa parte das escolas onde estudei eram assim. E isso fazia eu me sentir estranho. Eu queria brincar com as meninas, eu queria conversar mais com elas. Então isso foi criando dúvidas na minha cabeça, eu me sentia errado. E em casa essas dúvidas nunca eram respondidas. E assim que aprendi a mexer na internet eu fui pesquisando, tirando minhas dúvidas, fui vendo que aquilo não era ruim. (PEDRO, Entrevista, 2019).

Eu acho que a escola poderia deixar de ser tão machista e aceitar as pessoas como elas são. Parar com essa história de que meninas não podem isso e meninos têm que fazer aquilo. Aqui (na escola) não tem isso, mas na minha antiga escola as meninas não podiam jogar futebol, o professor simplesmente não deixava, falava que não era uma coisa para elas. E os meninos podiam fazer praticamente tudo naquela escola. (DAVI, Entrevista, 2019).

Portanto, é possível perceber, a partir de observações do cotidiano escolar e relatos coletados por meio de entrevistas, que há na dinâmica cotidiana escolar o exercício de um poder em que uma identidade específica é arbitrariamente escolhida e naturalizada. Sendo assim, aqueles que rompem com as regras da lógica binária podem ser rotulados e estigmatizados e, conseqüentemente, interiorizarem tais estigmas, percebendo sua própria exclusão como justa ou natural. O medo da reação dos amigos e familiares, presente em todos os relatos, demonstram a angústia que antecede assumir uma identidade fora dos padrões heteronormativos.

Os relatos mostram situações vividas pelos alunos no cotidiano escolar e também além dos muros da escola. Como afirma Pascoe, é simplista enquadrar tais atitudes discriminatória como meramente chacotas neutras e aleatórias. Tais comportamentos agressivos são produtores e reprodutores de desigualdades e não deveriam ser compreendidos como atitudes patológicas, mas como parte normativa do processo de socialização (PASCOE, 2018).

As experiências observadas demonstram também o desenvolvimento de estratégias pelos próprios alunos para escaparem da discriminação e da exclusão promovidas pela

homofobia. Davi conseguiu, através de suas habilidades nas disciplinas, destacar-se e ser disputado pelos alunos de sua turma. Pedro utiliza-se da própria “zoeira” para rebater os comentários debochados sobre quem ele é. Ramon só contou aos amigos e familiares sobre sua homossexualidade no final do ensino médio e, até então, buscava ser o mais discreto possível, pois tinha medo de ser descoberto. Por fim, Juan estabelecia relações mais estreitas com aqueles colegas que considerava mais “cabeça aberta”. Ou seja, as experiências dos alunos evidenciam o quanto as normas podem ser habitadas e vivenciadas de múltiplas formas. Embora subvertam as normas ao assumirem uma identidade não heteronormativa, por vezes mobilizavam estratégias dentro das próprias normas de interação encontradas entre alun(a)os para a integração no espaço escolar. Vale ressaltar ainda que frequentemente eram esses alun(a)os não heteronormativos que retrucavam discursos homofóbicos e sexistas promovidos por outros alun(a)os ou mesmo por professores, direção ou supervisão.

A socialidade entre homens de todas as idades costuma trazer como principais características a competição e a hierarquização. Entre os alun(a)os não é diferente, a competição aparece constantemente a partir do futebol e de brincadeiras, metáforas, gestos e provocações em que se busca feminilizar o outro. Saber jogar com essas provocações, contar façanhas sexuais, relatar brigas são elementos importantes para afirmação de aspectos associados a uma masculinidade hegemônica entre os alunos. Pascoe denominou ‘*bullying* homofóbico’ algo que parece de fato ser parte normativa do processo de socialização em que meninos aprendem “o que é ser menino”. Dessa forma, torna-se agonizante, para os alunos que não se adequam às normas de gênero, declarar que possuem uma identidade que está rotineiramente sendo associada a estereótipos negativos e como algo fora do natural. Com isso, tornam-se frequentes os casos entre alun(a)os LGBTQIA+ de evasão escolar e depressão. As experiências de Davi, Pedro, Ramon, e Juan apresentam algumas das estratégias desenvolvidas para lidar com a discriminação no cotidiano escolar.

Segundo Bento, para compreender os motivos que tornam a escola um espaço destinado a reproduzir valores hegemônicos é fundamental ampliar o olhar para a maneira como a própria sociedade produz as verdades sobre as quais comportamentos de gênero são tidos como “normais”, pois “há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011. p. 556). Deve-se considerar, portanto, a premissa de que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença e de que há uma pluralidade dinâmica de masculinidades e feminilidades (BENTO, 2011).

Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011. p. 556).

As experiências de trânsito entre os gêneros ilustram como nossos desejos não são predestinados por nossas estruturas corpóreas, pois não se consegue a unidade desejada nesse sistema. Existem corpos que ultrapassam os limites entre as normas de gênero, colando-se em risco por desobedecerem a tais normas, mas também revelando existir a possibilidade de transformação dessas (BENTO, 2011).

Setores conservadores da sociedade, responsáveis pelo “Escola sem Partido”, e a crença na existência de uma “Ideologia de Gênero” nas salas de aula buscam, aos poucos, cercear as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. As discussões sobre o tema tiveram intensa presença nas eleições para presidente em 2018 e têm se expandido nos últimos anos para municípios e estados do país. Como afirma Louro, a escola não apenas transmite conhecimento, mas produz sujeitos, identidades étnicas, de gênero e classe e deve-se admitir que tudo isso é produzido em relação de desigualdade. Torna-se, portanto, necessário, não somente observar, mas interferir na reprodução dessas desigualdades (LOURO, 1997). Atualmente, com a grande influência da internet e de outros círculos sociais frequentados pelos alun(a)os, a educação escolar não consegue exercer sobre eles todo o poder suposto por quem costuma falar em “doutrinação ideológica”. Contudo, a escola tem potencial para fornecer os elementos necessários para que adolescentes tenham contato com um discurso sobre gênero e sexualidade destoante do hegemônico. Sendo assim, debater no espaço escolar temas como sexualidade, gênero, sua pluralidade de expressões e implicações sociais é fundamental para pensar em melhores condições não só para os LGBTQIA+, mas também para a população em geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 trouxe avanços significativos em relação às abordagens de gênero e à sexualidade na educação escolar. Visando compreender a orientação sexual como um tema transversal, ou seja, como um tema que deve ser abordado por diferentes disciplinas e em qualquer nível de ensino, tal implementação produziu grandes expectativas e inspirou uma série de estudos posteriores sobre gênero e sexualidade nas escolas. Esses estudos, como mostram Vetorazo e Sampaio (2020), tendiam a apresentar a instituição escolar a partir de seu caráter heteronormativo, pois apesar da expectativa de uma nova abordagem a partir do PCN, as pesquisas mostraram o quanto as estratégias pedagógicas e a instituição escolar ainda apresentavam a persistência de discursos sobre sexualidade restritos ao viés da saúde e que tendiam a contribuir para construções binárias de gênero (VETORAZO; SAMPAIO, 2020). Entretanto, mesmo sob uma perspectiva biológica e com pouco aprofundamento sobre questões de gênero, o PCN foi um importante instrumento de legitimação das abordagens sobre gênero e sexualidade na escola.

Passadas duas décadas, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 foi aprovada sem qualquer menção à identidade de gênero e com o tema da sexualidade restrito ao 8º ano do ensino fundamental, ressaltando apenas aspectos relacionados à reprodução e à prevenção de doenças. Como busquei demonstrar, a omissão de tais temas na BNCC teve forte influência da difusão internacional dos movimentos antigênero. Assim como em outros diversos países do mundo, no Brasil, os discursos antigênero conseguiram congregiar distintos setores ultraconservadores da sociedade em torno de um inimigo comum: “a ideologia de gênero”.

A partir da disseminação de relatos alarmantes sobre professores e estudiosos de gênero, produziu-se, em parte da opinião pública, o que Gayle Rubin (2017) chama de “pânico moral”. Como pauta incorporada no Escola Sem Partido, os discursos antigênero foram sendo adotados por uma série de políticos. E, embora seus projetos antigênero esbarrem frequentemente na constituição, produzem um efeito de vigilância intensa sobre o trabalho de professores e um consequente silenciamento sobre questões relacionadas à diversidade de gênero e à sexualidade na escola.

Os relatos coletados nas entrevistas com professores, diretores e supervisores indicam o quanto os agentes escolares, além de se sentirem despreparados para tratar do tema na escola, por vezes, sentem-se temerosos e preferem evitar o assunto. Além disso, a omissão do assunto nas últimas edições do ENEM e em materiais didáticos parecem exercer influência significativa nos planejamentos de professores e na elaboração do projeto pedagógico das escolas.

Porém, a simples omissão de abordagens de gênero e de sexualidade não faz com que essas questões deixem de estar presentes no cotidiano escolar, pois, para além do que está explícito no currículo formal, como afirma Rogério Diniz Junqueira (2013), a heteronormatividade está no cerne das concepções curriculares, “a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as)”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

Nas interações dos diversos agentes que compõe o cotidiano escolar, todos os corpos são constantemente colocados sob vigilância. Como mostra Butler (2014), masculinidades e feminilidades não são voluntariamente escolhidas pelos indivíduos, mas envolvem uma série de dispositivos de regulação, disciplina e punição. Portanto, para que uma pessoa se torne viável como “alguém”, existe a necessidade de que ela cite essas normas de gênero. Caso contrário, discursos e/ou práticas heterossexistas e/ou homofóbicos são acionados como dispositivos reguladores de gênero em busca de reafirmar o binarismo e a heteronormatividade. Ou seja, ao optar pelo silenciamento em relação às questões de gênero e de sexualidade, a escola acaba reiterando desigualdades de gênero, reforçando a heterossexualidade como norma obrigatória e, conseqüentemente, consentindo com a marginalização daqueles indivíduos que fogem às expectativas hegemônicas de gênero e de orientação sexual e que precisam lidar cotidianamente com um ambiente hostil ao seu modo de ser.

Todavia, busquei demonstrar que os agentes que compõem a escola não são meros reprodutores mecânicos de normas que pairam sobre eles, pois o cotidiano escolar é habitado também por contradiscursos de professores e alun(a)os em relação a gênero e sexualidade. Algumas entrevistas indicam a preocupação de professores que buscam o aperfeiçoamento para lidar com questões sobre diversidade na escola e também as várias e criativas maneiras encontradas por alun(a)os para driblar a hostil imposição heteronormativa cotidiana. Porém, cabe sempre ressaltar que, embora extremamente relevantes, atitudes individuais são insuficientes para uma mudança efetiva na instituição escolar. Por isso, políticas públicas específicas que sejam capazes não apenas de proporcionar um amparo legal para a abordagem dessas questões, como no caso dos PNL e das DCN, mas que também incentivem que tal abordagem seja desenvolvida na escola, são mais do que necessárias.

Considerando as observações obtidas em campo, minha experiência como docente e os relatos coletados nas entrevistas com alun(a)os e professores, é perceptível não apenas o impacto do *currículo formal* nas representações de gênero e de sexualidade que foram

encontradas no cotidiano escolar, mas também do *currículo oculto*, através de atitudes, gestos, discursos, valores e orientações, que, embora não estejam prescritos no currículo formal, contribuem significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem e operam na produção de distinções hierárquicas entre os estudantes. Nesse sentido, o *currículo em ação*, compreendido como a diversidade de situações encontradas no cotidiano escolar, sejam elas planejadas ou não, demonstra, como sugere Junqueira, a circulação constante no espaço escolar de discriminações e outros variados modos de regulação das fronteiras da normalidade (JUNQUEIRA, 2013).

A pesquisa possibilitou observar a presença predominante de discursos e interações no cotidiano escolar que, comumente, refletem desigualdades presentes na sociedade de forma mais ampla. As situações observadas cotidianamente, as discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, as situações de brigas entre alun(a)os, o interclasse e as entrevistas individuais evidenciaram o caráter preponderantemente normativo das representações de gênero e de sexualidade que permeiam o ambiente escolar. Frequentemente, tais percepções se manifestam a partir de discursos sobre as emoções pautados em padrões de comportamentos de meninos e meninas que reiteram desigualdades de gênero. Tais discursos observados são significativos para compreender a forma como o gênero é produzido no cotidiano escolar desses adolescentes. Em outras palavras, foi possível constatar a presença nesse cotidiano da difusão de representações sobre o que é ser moralmente “homem” e “mulher”, ancoradas em discursos emocionais que reforçam as hierarquias entre os gêneros. Porém, como já mencionado, tal visão não convive sem conflitos e contestações dos diversos agentes que vivenciam esse cotidiano. Mesmo sob o risco de reações negativas dos colegas da escola, alun(a)os e professores nem sempre correspondem às expectativas hegemônicas de gênero e criam estratégias visando tornar a escola um ambiente menos hostil.

Existindo na instituição escolar observada uma preponderância de discursos que reforçam representações heteronormativas e sexistas, há sempre também uma tendência de marginalização e silenciamento daqueles que não se adequam a tais expectativas. Apesar de tal coerção não ser capaz de eliminar totalmente a presença de discursos que evidenciem as múltiplas maneiras de ser e desejar, ela é suficientemente danosa para transformar a escola em um ambiente hostil para alun(a)os e outr(a)os funcionári(a)os que não correspondem às representações hegemônicas. Por isso, embora a escola não seja a única responsável pela produção de concepções de gênero e de sexualidade, ela é um espaço estratégico para a apresentação de contradiscursos que sejam capazes de desmistificar os relatos alarmantes, que

se alastram na opinião pública e em canais midiáticos, e contribuir para o combate à misoginia e à intolerância em relação à população LGBTQIA+.

Como afirma Pascoe (2007), o papel da escola na estruturação e desenvolvimento da identidade de jovens é fundamental. Compreendendo a adolescência como uma etapa da vida limiar entre a infância e a vida adulta, em que, segundo Pascoe, há um intenso trabalho de identidade, trata-se de uma etapa propícia para a investigação do processo de adequação ou não às normas de gênero (PASCOE, 2007). Levando isso em consideração, busquei identificar quais elementos imperam como hegemônicos nas masculinidades produzidas no cotidiano escolar de estudantes do ensino médio, analisando quais características são percebidas pelos alun(a)os como associadas à ideia do que é ser um “homem de verdade”, e de que forma aqueles alun(a)os que fogem aos padrões hegemônicos lidam cotidianamente com os diversos dispositivos reguladores de gênero acionados ao evidenciarem sua não adequação às expectativas de gênero.

Embora variadas formas de vivenciar as masculinidades coexistam na escola observada, a pesquisa constatou a presença de certas características que são mais valorizadas nas percepções dos alun(a)os. Ter um bom desempenho nos esportes, principalmente no futebol, tende a ser forte um indício de popularidade e valorização entre os colegas de escola. Todavia, tal posição nunca está totalmente garantida, pois embora correspondam a tal modelo hegemônico em determinado contexto, podem ter sua masculinidade contestada em outros contextos e por outros motivos. Há uma vigilância constante entre os próprios estudantes que exige que mesmo aqueles que carregam determinados elementos valorizados precisam recorrentemente reafirmar tal posição. Independentemente de quem seja, a quebra de expectativa de comportamentos associados à masculinidade hegemônica frequentemente implica na ativação de dispositivos reguladores de gênero, a partir de discursos que enfatizam a inferiorização de aspectos associados à feminilidade, a valorização da heteronormatividade e a violência e a força como características positivas da masculinidade.

Apesar de qualquer um estar sujeito ao acionamento dos dispositivos reguladores de gênero, as vítimas preferenciais são aqueles que mais se distanciam de tais aspectos valorizados. Nesse sentido, os alunos que não conseguem exercer um bom desempenho no futebol, como no caso de Roger, tendem a desenvolver um sentimento de inadequação e exclusão em relação aos seus colegas. Todavia, há também aqueles alunos que, não desempenhando um bom papel no futebol, buscam outras estratégias de integração no espaço escolar e de valorização diante dos colegas. Jonas e Yan, apesar de não gostarem de futebol, estabelecem uma boa relação com os colegas a partir da ajuda que fornecem nas atividades escolares. Já Bruno canaliza a

competitividade presente no futebol para outros esportes e outras atividades que valorizam sua masculinidade. Sendo assim, é possível identificar a presença de múltiplas formas de vivenciar as masculinidades no contexto escolar, com a valorização preponderante de determinados elementos como: o bom desempenho no futebol, a força, a violência, a heteronormatividade e a rejeição à aspectos associados às feminilidades.

A motivação inicial para o desenvolvimento da presente pesquisa se deu principalmente a partir da observação das socialidades entre alun(a)os no cotidiano escolar. Enquanto concluía minha dissertação de mestrado (dedicada a uma análise da socialidade entre homens velhos jogadores de cartas em um espaço público) percebi que muitos dos elementos presentes nas interações entre estes homens eram identificados também nas interações entre os meninos na escola. Apesar da diferença geracional, em ambos os casos foi possível constatar a importância do humor para uma boa aceitação no grupo e a expressão de representações sobre masculinidades e feminilidades de forma jocosa.

Denominada pelos mais jovens como “zoar” ou “gastar”, a “jocosidade” é um elemento importante das socialidades estabelecidas na escola. Dessa forma, os alun(a)os, professores e funcionári(a)os que exercem um bom desempenho no jogo social das relações jocosas costumam gozar de boa popularidade. Contudo, apesar de frequentemente mascaradas como meras brincadeiras, tais zoações não são neutras e, comumente, expressam desigualdades existentes na sociedade de forma mais ampla. Foi possível constatar, a partir das entrevistas e situações observadas, que a inferiorização de características associadas à feminilidade e à homofobia de gênero são partes constitutivas do processo de socialização em que meninos aprendem a ser homem. O *bullying* homofóbico de gênero, como sugere Pascoe, faz parte do processo de constituição das identidades masculinas contemporâneas e, por isso, não deve ser tratado como fruto de patologias individuais, mas como expressão de desigualdades estruturais e sistêmicas mais amplas.

As observações e entrevistas indicam que boa parte dos meninos vivenciam o cotidiano escolar sob o temor do rótulo de “bicha” e/ou “viado”. Nesse sentido, essas não são categorias fixas, pois mesmo meninos heterossexuais estão sujeitos à imposição de tais rótulos, basta destoar das expectativas de comportamentos considerados masculinos. Através de “zoações”, performances corporais, jogos de palavras, os meninos estão constantemente em busca de colocar uns aos outros na posição de “bicha” e, conseqüentemente, fugir a qualquer custo de tal posição. O que Junqueira denomina pedagogia do insulto é expresso exatamente a partir do *bullying homofóbico de gênero*. Isso implica em uma pedagogia do armário, pois aqueles alunos

que não se adequam à heteronormatividade e aos padrões hegemônicos de comportamento, temendo serem rechaçados e humilhados pelos colegas de escola, tendem ao silenciamento. Ou seja, o *bullying homofóbico de gênero* funciona como um dos dispositivos reguladores de gênero presentes nas socialidades entre os estudantes e pode ser acionado diante de qualquer indício apresentado de inadequação aos aspectos associados à masculinidade. A inferiorização de características ligadas à feminilidade e à homofobia são, portanto, parte normativa do processo de produção de masculinidades.

É possível constatar a existência no cotidiano escolar de múltiplas masculinidades, com a hegemonia de um modelo de “ser homem” balizado por características como força, agressividade e competitividade, que são produzidas nas socialidades entre alun(a)os através do futebol, do jogo social das relações jocosas e de relatos de proezas sexuais e conversas sexistas. Esses são, portanto, os aspectos predominantemente valorizados para a constituição de uma masculinidade hegemônica, ressaltando mais uma vez que tal posição não é fixa e necessita recorrentemente ser afirmada. Ao mesmo tempo, é possível identificar também, a partir da experiência de meninos que não correspondem aos atributos necessários para a execução de uma masculinidade hegemônica, a existência de masculinidades subalternas. Mesmo que todos os meninos estejam sujeitos às piadas homofóbicas, como demonstrado, as vítimas preferenciais dos dispositivos reguladores são os meninos que não são heteronormativos, ou aqueles meninos que, embora sejam heterossexuais, são considerados afeminados.

Compreendendo masculinidades como um conjunto de práticas que não está restrito aos corpos masculinos, busquei demonstrar, a partir dos relatos de Paula e Bethânia, a produção de um estilo de masculinidade feminina. Ao se engajarem em práticas frequentemente associadas à masculinidade, as experiências de Paula e Bethânia indicam o rompimento com a fácil associação entre masculinidade e corpos de homens. As entrevistas também indicam a existência de uma maior tolerância em relação à homossexualidade feminina entre boa parte dos estudantes, se comparada à homossexualidade masculina. Tratando especificamente do caso de Paula, sua habilidade de habitar masculinidades e feminilidades, na verdade, proporcionava-lhe certa popularidade. Sendo considerada bonita pelos meninos e, ao mesmo tempo, admirada por sua capacidade de dominar meninas, Paula desempenhava muitos dos elementos valorizados para a constituição de um estilo de masculinidade hegemônica. Contudo, Bethânia e Paula também conviviam com o acionamento de dispositivos reguladores de gênero em outros níveis. Percebendo a não adequação do comportamento dessas meninas ao que é

considerado natural ao gênero feminino, havia uma preocupação constante da direção, de alguns professores e de familiares em regular normativamente o comportamento delas e de outras meninas LGBTQIA+ da mesma turma.

Tendo em vista a existência de uma multiplicidade de formas em que as normas são habitadas, e considerando que a agência não se restringe à subversão (MAHMOOD, 2019), são representativos os relatos de quatro alunos LGBTQIA+ (Davi, Pedro, Ramon e Juan) sobre suas trajetórias e vivências no ambiente escolar. As entrevistas e observações indicam estratégias desenvolvidas pelos próprios alunos para uma melhor aceitação e integração no espaço escolar. Pedro, por exemplo, utiliza como recurso o próprio jogo social das relações jocosas (parte constitutiva de um estilo de masculinidade hegemônica, como já demonstrado) para afirmar orgulhosamente sua identidade e ridicularizar quem o acusa. Assumindo aspectos performáticos associados às feminilidades e utilizando-se de respostas rápidas, Pedro consegue frequentemente reverter o jogo e transformar o algoz em alvo da “zoeira”. Já Davi demonstra incomodo com as piadas e olhares que convive constantemente por assumir sua bissexualidade e, não possuindo as mesmas habilidades de Pedro no jogo da zoação, angariou certo respeito de seus colegas de classe, ajudando-os em atividades escolares. No caso de Juan, o aluno estabelecia relações mais estreitas com os colegas que considerava mais “cabeça aberta”, evitando, dentro do possível, interações com alun(a)os que não aceitavam sua sexualidade. Por fim, a trajetória de Ramon é ilustrativa do que Junqueira (2013) denomina “pedagogia do armário”. Receoso em relação à reação que receberia ao assumir uma identidade que percebia como sendo recorrentemente ridicularizada, Ramon só conseguiu contar para amigos e familiares sobre sua sexualidade no final do ensino médio.

O desenvolvimento da presente pesquisa, além de ter despertado um olhar mais aprofundado sobre minha própria prática pedagógica e sobre minúcias do cotidiano escolar que costumavam passar despercebidas, levou-me também a reativar memórias de minha própria experiência escolar quando era adolescente. Estudei em uma escola pública em um bairro próximo à escola onde desenvolvi a pesquisa e sou docente atualmente. Mesmo tendo-se passado 14 anos desde que terminei o ensino médio, durante o desenvolvimento da pesquisa, identificava-me frequentemente com a experiência de muitos dos alun(a)os entrevistados. Assim, como Roger, também era um dos últimos a ser escolhido nas partidas de futebol e em outras competições esportivas, o que resultava em uma sensação semelhante de inadequação. Contudo, a partir das zoações, frequentemente conseguia driblar o espectro ameaçador do rótulo

de bicha, mesmo que isso por vezes implicasse na utilização de discursos homofóbicos e sexistas.

Refletindo sobre o que me levou a desenvolver uma perspectiva condenatória em relação a esse tipo de comportamento intolerante, percebo o papel emblemático que a graduação em Ciências Sociais desempenhou nessa percepção. Em todos os anos vivenciados na educação escolar, não consigo me lembrar de nenhum momento em que questões sobre diversidade de gênero e sexualidade foram abordadas. Tratando especificamente de educação sexual, lembro de palestras e aulas pontuais que enfatizavam o viés biológico e os perigos das doenças sexualmente transmissíveis. Foi apenas na faculdade, a partir do contato com teorias de gênero, do envolvimento em pesquisas e do convívio com professores e colegas de curso, que esses aspectos, que fizeram parte constitutiva da minha socialização, foram sendo problematizados e desnaturalizados. Sem esses contatos, o desenvolvimento de tal sensibilidade talvez até ocorresse, mas provavelmente teria um caminho bem mais tortuoso.

Apesar das transformações nas instituições escolares e outras instituições, com uma maior presença de mulheres nas salas de aulas, uma maior visibilidade da população LGBTQIA+ e reconhecimento por parte da mídia (LOURO, 2014), a pesquisa possibilita constatar que ainda predominam, no ambiente escolar, discursos e práticas que reiteram a heteronormatividade e o binarismo de gênero. Dito isso, considerando que muitos alun(a)os infelizmente não terão a oportunidade que tive, ressalto mais uma vez a importância de que a escola cumpra esse papel e incorpore cada vez mais o tratamento de questões relativas à diversidade de gênero e à sexualidade em seus planejamentos pedagógicos, a fim de proporcionar de fato uma educação democrática que forneça um espaço acolhedor para diversidade de sujeitos que compõe o seu cotidiano.

Frequentemente a educação escolar aparece em discursos midiáticos e de políticos como uma espécie de panaceia capaz de resolver os problemas mais profundos da sociedade brasileira. Certamente, essa não é a perspectiva apresentada aqui. Durante todo o trabalho busquei frisar que a escola não é a única instituição significativa no processo de produção de subjetividades adolescentes. A família, a igreja, a mídia e outros grupos de convívio, que estão para além dos muros da escola, também desempenham um papel significativo na socialização desses alun(a)s. No entanto, busquei enfatizar também que a educação escolar é um espaço estratégico para a apresentação de contradiscursos. Como afirma Bell Hooks, a sala de aula ainda é um ambiente de possibilidades:

A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2020, p. 273).

Portanto, distancio-me aqui também de uma perspectiva fatalista que coloca a escola como mera reprodutora de valores hegemônicos. Embora indique a preponderância de tais valores no cotidiano escolar, entendo, como sugere Paulo Freire, “o saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 2020a, p. 74).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2020a, p. 75).

Nos últimos anos, com a ascensão de discursos antigênero e do Escola sem Partido, há uma disputa intensa sobre as formas de aprendizagem e sobre os valores e conhecimentos difundidos na escola. Professores de escolas e universidades, principalmente aqueles que se empenham em trabalhar temáticas relativas a gênero e sexualidade, têm sido vítimas de assédio e perseguição. Mais do que nunca, torna-se necessário assumir uma postura que não seja neutra, mas extremamente incisiva em relação à importância de inserir tais temáticas na escola. Como sugerem Borba e Lima (2015), no processo educacional deve-se valorizar a sensibilidade (entendida não apenas como emoção, mas como atitude ética de reconhecimento de outras estéticas existenciais e outros modos de existência) para/com o outro na vida social e a interdependência entre o eu e o outro. Nesse sentido, é fundamental que os discursos sobre sexo, sobre tecnologias de normalização e hierarquização sejam apresentados de forma a problematizar suas essencializações, compreendendo a sexualidade como regime político que

administra os corpos e arbitrariamente coloca certas existências como legítimas e outras não (BORBA; LIMA, 2015). Embora “os corpos não sejam mais dóceis” (BORBA; LIMA, 2015, p. 12 apud PRECIADO, 2011, p. 15), a educação escolar continua “reiterando a biopolítica contemporânea na qual o controle da população e a gestão da vida têm sido suas principais características” (BORBA; LIMA, 2015, p. 15).

Por fim, ciente das diversas vozes que compõe esse trabalho, de professores, alun(a)os, funcionári(a)os, dos autores de artigos e livros citados, do orientador e dos professores presentes na qualificação e na defesa, compreendo essa pesquisa como algo mais do que um trabalho individual, mas como um trabalho coletivo que faz coro a uma diversidade de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos que buscam ressaltar a importância da inserção de gênero e de sexualidade como temáticas fundamentais a serem trabalhadas na escola, envolvendo não só os alun(a)os, a formação de professores, gestores, supervisores, mas a participação de toda comunidade escolar. Em um sentido micro, mesmo consciente das limitações de iniciativas individuais e da necessidade de respaldo institucional, certamente a presente pesquisa despertou um olhar mais sensível e aprofundado para tais questões no cotidiano escolar e para a minha própria prática pedagógica. E, embora minha prática não seja definidora da realidade escolar, sigo em um empenho constante de executá-la acreditando no potencial transformador que a abordagem de tais temáticas pode desempenhar na vida daqueles alun(a)os que cruzarem o meu caminho de professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-LUGHOD, Lila. A Escrita contra a cultura. *Equatorial* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Natal, v. 5, n. 8, p. 193-226, jan./jun. 2018.
- ABU-LUGHOD, Lila, e Catherine LUTZ. “Emoção, Discurso e políticas da vida cotidiana”. Tradução exclusivamente para fins didáticos por Maria Cláudia Coelho. [s. l.: s. n.]. mimeo. [Do original em língua inglesa, ABU-LUGHOD, Lila; LUTZ, Catherine. “Introduction: Emotion, discourse and the politics of everyday life”. In: C. A. Lutz e L. Abu-Lughod (eds.), *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.]
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. “Zoar” e “Ficar”: Novos Termos da Sociabilidade Jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006, p. 139-157.
- ALVES, Andréa Moraes. *A dama e o cavalheiro*. Um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AMORIM, Sylvania Maria Godoy. *Escola e Transfobia: vivências de pessoas transexuais*. 2018. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, UNESP, Araraquara, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; DOS SANTOS, Daniel Morais. O longo caminho contra a discriminação por orientação sexual no Brasil no constitucionalismo pós - 88: igualdade e liberdade religiosa. *Revista Libertas*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, [p. 1-37], jan./jun. 2013.
- BARBOSA, A.; FRANCO-ASSIS, G; SOUZA, E. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 13662-13680, fev. 2021.
- BARROS, Solange M.; BELTRÃO, Márcio E. Questões de gênero e sexualidade na educação básica: perspectivas de ensino. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 4, n. 6, p. 17-25, 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BISPO, Raphael; COELHO, Maria Claudia. Emoções, Gênero e Sexualidade: apontamentos sobre conceitos e temáticas no campo da Antropologia das Emoções. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 186-197, 2019.

BORBA, Rodrigo; LIMA, Fátima. Por uma educação rizomática: Sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 153-166, 2015.

BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, jul. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000700007>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jul. 2014.

BUTLER, Judith. [1998]. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019a. p. 213-230.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: N1-Edições/Crocodilo. 2019b.

BUTLER, Judith. Ideologia antigênero e a crítica secular de Saba Mahmood. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 19, n. 36, p. 219-235, ago./dez. 2019c.

CADILHE, Alexandre J. Tenho dificuldades de lidar com essa situação: narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 4, n. 6, p. 46-54, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/483>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAVALCANTE, Antonio Simão; SILVA, Isaide Bandeira da; PINHEIRO, Regina Cláudia. Rosa é choque: enfrentamentos de gênero no chão da sala de aula e a invisibilidade no universo trans na educação. *Revista Multidebates*, Palmas, v. 2, n. 1, p. 139-154, mar. 2018.

COELHO, Gabriel Miranda. *O jogo político no Campeonato Interdrag de Gaymada de Belo Horizonte e suas inspirações*. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/12114>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CONNELL, R. W. *The Man and the Boys*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

CONNELL, R. W. Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las Escuelas. Traducción Adriana Escobar, *Nómadas*, Bogotá, v. 14, p. 156-170, abr. 2001.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

CORRÊA, Sônia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, [e185301], 2018.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, p. 3-45, dez. 1997.

DEBERT, Guita Grin. *A Reinvenção da Velhice*. Socialização e processos de envelhecimento e reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 1999/2012.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. 1ª Edição, 7ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

DOS SANTOS, Nádia Regina Braga. *Do Black Power ao cabelo crespo: a construção da identidade negra através do cabelo*. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/artigo_nadia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FAZZI, Rita de Cássia. *Preconceito racial na infância*. 2000. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FERRARI, Anderson. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 87-111, jan./jul. 2003.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia em 'casa'. In: SCHUCH; VIEIRA; PETERS (orgs). *Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. p. 205-227.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

Disponível em:

https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Edição Paz & Terra, 2017.

FRANCISCATI DA SILVA, C. S.; LEIVAR BRANCALEONI, A. P.; RODRIGUES DE OLIVEIRA, R. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538–1555, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Edição Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edição Paz & Terra, 2020b.

GASTALDO, Édison. Futebol e sociabilidade: apontamentos sobre as relações jocosas Futebolísticas. *Esporte e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Trajetórias, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In: GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud (Orgs.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Editora Alternativa, 2014. p. 13-24.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HALBERSTAM, Jack. *A arte queer do fracasso*. Recife: Editora CEPE, 2020.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* Aproximações socio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 13-45, jun. 2002.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública*. FAZENDO GÊNERO, 9. DIÁSPORAS, DIVERSIDADES E DESLOCAMENTO, 2010, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, 2010. [p. 1-10].

Disponível em:

http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277922201_ARQUIVO_Curriculo,cotidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogérioDinizJunqueira.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 dez. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a Barbárie*. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 28-37, jan./mar. 2012.

LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 171-188, 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, p. 53-67, ago./dez. 1992.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUTZ, Catherine. *Unnatural emotions: everyday sentiments on a micronesia atoll and their challenge to western theory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Revista Estudos Feminista*, Florianópolis, v. 26, n. 2, [e47463], 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000200212&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2021.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Quando o Campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole*. São Paulo: Edusp, 1996.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 121-158, 2006.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (Org.). *Marcel Mauss: antropologia*. São Paulo: Ática, 1979. p.147-153.

MAUSS, Marcel. As relações jocosas de parentesco. In: OLIVEIRA, R. C. (Org.) *Antropologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 164-176.

MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia e educação: um diálogo necessário. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 81-98, jan./jun. 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

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

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, [e185300], jun. 2018.

NATIVIDADE, Marcelo. OLIVEIRA, Leandro de. *As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidade LGBT no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 233-253, set./dez. 2017.

PASCOE, Cheri Jo. *Dude, You're a Fag - Masculinity and Sexuality in High School*. Berkeley/ Los Angeles/ London, University of California Press, 2007.

PASCOE, Cheri Jo. Notas sobre uma sociologia do bulling: homofobia de homens jovens como socialização de gênero. Tradução de Tálisson Melo de Souza. *Revista Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 289-302, 2018.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. *Envelhecimento e imagem: as fronteiras entre Paris e Rio de Janeiro*. São Paulo: Annablume 2000.

PENNA, Patrícia Martins. *Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PENNA, Fernando Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio*, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo, 2010. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, USP, São Paulo, 2010.

PINTO, Nalayne Mendonça. *Juventude, conflitos e consensos: estudo de caso em duas escolas*. In: GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Abordagens etnográficas sobre educação. Niterói: Alternativa, 2014.

RADCLIFFLE-BROWN, Alfred. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Petrópolis: Vozes, 1973.

REZENDE, Claudia Barcellos. Mágoas de amizade: Um ensaio em Antropologia das Emoções. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 69-89. out. 2002.

ROCHA, E.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares Paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. In: RUBIN, G. *Políticas do sexo*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SCALA, Jorge. *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Katechesis: São Paulo, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade: Mulher & Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan. “Experiência”. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. *Falas de gênero*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. p. 22-55.

SERRANO, Fernando. La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 149-171, 2017.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *Revista História, histórias*, Brasília, v. 8, n. 16, p. 143-169, jul./dez. 2020.

SILVA, William A. *O Feitiço do jogo: sociabilidade entre homens no Parque Halfeld de Juiz de Fora*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SILVA, William A. Masculinidades: narrativas e práticas entre adolescentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th WOMEN’S WORLD CONGRESS, 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos [...]*. Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499450185_ARQUIVO_Assis,William.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, William A. O jogo das masculinidades: narrativas e práticas entre adolescentes estudantes do ensino médio. In: XIII REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 2019, Porto Alegre. *Anais eletrônicos [...]*. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.ram2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=104. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA JUNIOR, P. M. Narrativas de adolescentes negros: entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 172-191, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v5i2.29259>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SCHARAGRODSKY, Pablo. Masculinidades em acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina. In: RIBEIRO, Paula *et al.* (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: FURG, 2007. p. 18-30.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

STRATHERN, Marilyn. No limite de uma certa linguagem. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 157-175, out. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200007. Acesso em: 20 dez. 2021.

STRATHERN, Marilyn. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Tradução Andre Villalobos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. In: STRATHERN, M. *O Efeito Etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014. p. 345-405.

SWAIN, Tânia, N. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, P. R. C., et al. (Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo práticas educativas*. Rio Grande: FURG, 2007. p. 9-17.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. *Senhores de si*. Lisboa: Ed. Fim de século, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 54-64, 1996.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 1-13.

VETORAZO, Francisca H. G.; SAMPAIO, Helena. Gênero e sexualidades no ensino médio: enfrentamentos e negociações. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 32, p. 223-240, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v15i32.30020>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUN(A)OS

Idade:

Onde mora?

Tem alguma religião?

Você sempre morou nesse lugar? (De onde veio?)

Mora com quem?

Como é seu dia a dia na escola?

O que não gosta na escola?

O que gosta na escola?

O que é ser homem para você?

O que é ser mulher?

Tem alguma lembrança específica de algo que não tenham deixado você fazer por ser homem/mulher?

Tem algum amigo ou familiar homossexual? Como é sua relação com essa(s) pessoa(s)?

Como foi para a sua família descobrir a sua sexualidade?

E para os amigos da escola?

Qual foi a maior dificuldade?

Conseguiu supera-las? Como?

Já percebeu alguma diferença no tratamento da direção, professores ou funcionários por conta disso?

Lembra de alguma situação desagradável na escola por conta disso?

Já teve algum professor homossexual? Como você percebia a relação dos alunos com ele?

Conhece o movimento LGBTQIA? Como conheceu?

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

1. Nome:
2. Idade: 28
3. Raça/Etnia: branco
4. Religião: adventista
5. Orientação sexual:
6. Área de formação: matemática
7. Algum curso de formação continuada ou pós graduação?
8. Docente há quantos anos? Mais
9. Com base no seu cotidiano escolar, se sente satisfeito na escola onde trabalha?
10. Como você definiria sua relação com professores, direção e outros funcionários?
11. Como você definiria sua relação com os alunos?
12. Já se sentiu discriminado por alguém da escola?
13. Você já deixou de ir à escola com medo de ser agredido ou humilhado por algum aluno?
14. Conhece algum professor que já passou por isso?
15. Você se recorda de algum aluno em especial que tenha sido vítima de violência, preconceito e/ou agressividade na escola?
16. Você se recorda de algum aluno em especial que seja frequentemente violento, preconceituoso e/ou agressivo?
17. Com base nos seus conhecimentos, como você define identidade de gênero e orientação sexual?
18. Costuma tratar de gênero e sexualidade em suas aulas? Por quê?
19. Se sim, já enfrentou alguma resistência por parte de alunos, familiares, direção ou outros professores ao abordar o assunto?

20. Já ouviu falar do projeto escola sem partido? E de ideologia de gênero? Se sim, o que pensa sobre o assunto?
21. E sobre o projeto municipal Infância sem pornografia?
22. Sente que sua formação forneceu o devido preparo para abordar tais questões? Por quê?
23. Quais as maiores dificuldades em abordar tais temas?
24. Acredita que os livros didáticos fornecem suporte suficiente para discussões sobre gênero e sexualidade?
25. Acredita que a escola lida de maneira apropriada com tais questões? Se não, como acredita que questão relativas à gênero e sexualidade deveriam ser tratadas na escola?
26. Percebe diferenças no tratamento de meninos e meninas por parte da escola? Ao que você atribui essas diferenças de tratamento?
27. Já teve algum aluno transexual ou travesti?
28. Já presenciou na escola situações bullying no geral, ou bullying homofóbico? Qual foi sua postura?
29. Poderia mencionar algum caso para exemplificar?