



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Melina Aurora Terra Ferreira

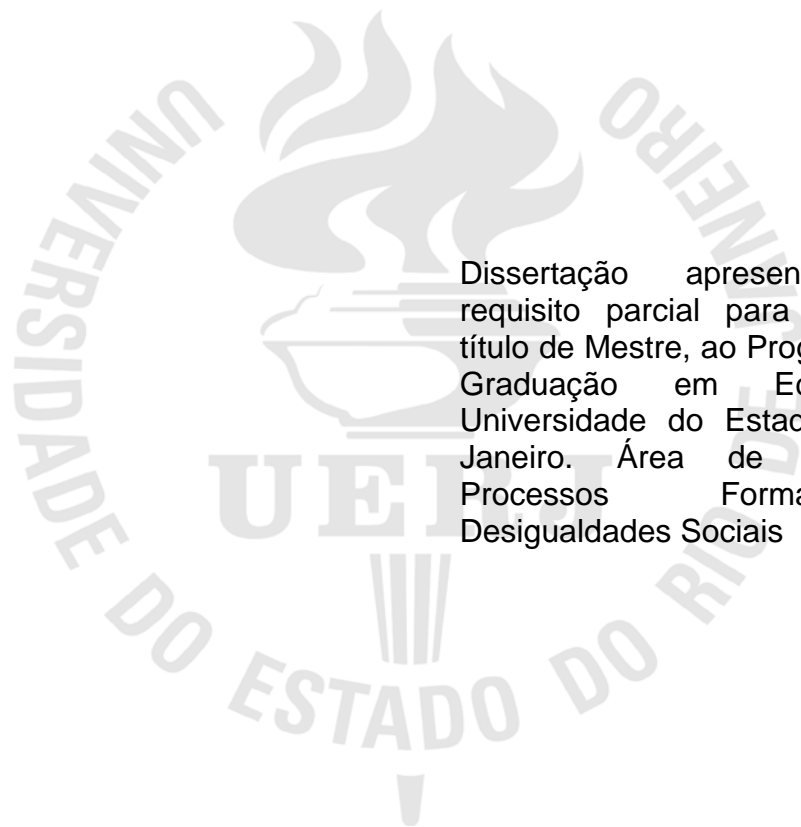
**A visibilidade LGBTI+ e o protagonismo lésbico – narrativas de
estudantes e funcionários de uma escola estadual da Zona Norte de
Niterói**

São Gonçalo

2020

Melina Aurora Terra Ferreira

A visibilidade LGBTI+ e o protagonismo lésbico – narrativas de estudantes e funcionários de uma escola estadual da Zona Norte de Niterói



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Denize Aguiar Xavier Sepulveda

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F383 TESE	<p>Ferreira, Melina Aurora Terra. A visibilidade LGBTI+ e o protagonismo lésbico – narrativas de estudantes e funcionários de uma escola estadual da Zona Norte de Niterói / Melina Aurora Terra Ferreira. – 2020. 104f.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Denize Aguiar Xavier Sepulveda. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Narrativa (Retórica) – Teses. 2. Educação básica - Teses. 3. Lesbianidade – Teses. I. Sepulveda, Denize Aguiar Xavier. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CRB/7 – 6150</p> <p>CDU 37</p>
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

Assinatura

Data

Melina Aurora Terra Ferreira

A visibilidade LGBTI+ e o protagonismo lésbico – narrativas de estudantes e funcionários de uma escola estadual da Zona Norte de Niterói

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 13 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Denize Aguiar Xavier Sepulveda (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

Àquelxs que resistem.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que contribuíram com essa pesquisa, especialmente, às queridas e queridos estudantes LGBTI+.

À UERJ pela existência e pela oportunidade que me concedeu de mais uma formação em uma universidade pública de qualidade e de relevância política ímpar.

À Prof^ª. Dra. Denize Aguiar Xavier Sepulveda pela orientação atenciosa e ao Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI) pela atuação e discussões.

Aos meus pais por tudo.

À Carolê.

They call it climbing and I call it visibility. They call it coolness and I call it visibility.

They call it way too rowdy I call it finally free.

“Viz”, *Le Tigre*.

RESUMO

FERREIRA, Melina Aurora Terra. *A visibilidade LGBTI+ e o protagonismo lésbico – narrativas de estudantes e funcionários de uma escola estadual da Zona Norte de Niterói*. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Através do método de pesquisa narrativa, esta dissertação analisa a existência do protagonismo da identidade lésbica durante o período de 2016 a 2018 criado por estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual da Zona Norte de Niterói que compunham o autodenominado *sapabonde*. Com as narrativas dessas estudantes, de outros estudantes LGBTI+ e de funcionários, verificou-se que as relações de companheirismo e de resistência forjadas pelas estudantes do *sapabonde*, somadas às experiências emancipatórias vividas anteriormente, foram importantes para que pudessem criar táticas de resistências às práticas de silenciamento e controle que lhes possibilitaram reivindicar direitos e visibilizar a identidade lésbica dentro da unidade escolar. Apesar do arrefecimento da ação política do *sapabonde* a partir de 2019, algumas dessas táticas parecem resistir. Juntamente às narrativas dos estudantes gays e não binários do sexo masculino, observou-se quão nociva é a construção dos modelos hegemônicos de masculinidades, erguidos em oposição ao feminino e à homossexualidade, e que necessitam de constante vigilância para existirem. Dentro do contexto pesquisado, essa vigilância aparece nos processos de reiteração de gênero e xingamentos gayfóbicos sofridos por esses estudantes. Verificou-se também a importância do apoio da família e do combate às práticas de exclusão, estigmatização e discriminação nos processos de constituição identitárias dos estudantes LGBTI+.

Palavras-chave: Narrativa. LGBTIfobia. Lesbianidades. Educação básica.

ABSTRACT

FERREIRA, Melina Aurora Terra. *LGBTI+ visibility and lesbian protagonism – narratives from students and school Staff of a public school in the city of Niterói*. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This thesis relies on the narrative research methodology and aims to analyze the existence of the protagonism of lesbian identity in the self-proclaimed *sapabonde*, a group of high school students of a public school in the city of Niterói from 2016 to 2018. Based on narratives provided by these students, as well as other LGBTI+ students and school staff, I observed that partnership and resistance relationships forged within the *sapabonde* group, in addition to their previous liberating experiences, allowed them to develop strategies to withstand silencing and controlling actions from authority figures. These strategies led them to claim their rights and give visibility to the lesbian identity within school walls. Although the *sapabonde* group has been losing political strength since 2019, it seems that some of those strategies still remain. Along with narratives of gay and non-binary students, I determined how harmful the creation of hegemonic models of masculinity is. Such models are established in opposition to homosexuality and the female identity and demand constant surveillance to exist. In the researched context, that surveillance can be easily noticed in the gender normative processes and homophobic insults that these students endure. I also verified the importance of family support and the fight against social exclusion, stigmatization and discrimination in the building of LGBTI+ students' identities.

Keywords: Narrative. Anti-LGBTI+ Bias. Lesbian identity. Basic education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: “O SILÊNCIO NÃO VAI TE PROTEGER”	9
1	DOS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA	21
1.1	No entremeio da pesquisa e da narrativa profissional	26
1.2	(Re)conhecendo o campo: X é a questão	33
2	NEM PRIVADO, NEM PESSOAL. GÊNERO E SEXUALIDADE: QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS	52
2.1	Gêneros e sexualidades em disputa	65
3	A VISIBILIDADE LGBTI+ NA ESCOLA X	81
3.1	Acontecimentos, rupturas, continuidades	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO: “O SILÊNCIO NÃO VAI TE PROTEGER”

Eu me nomeio “lésbica” porque essa cultura oprime,
 silencia e destrói as lésbicas,
 mesmo as lésbicas que não chamam a elas mesmas como “lésbicas”.
 Eu nomeio a mim mesma “lésbica”,
 porque eu quero ser visível para outras lésbicas negras.
 Eu nomeio a mim mesma “lésbica”,
 porque eu não quero subscrever-me à heterossexualidade
 predatória/institucionalizada.
 Eu me nomeio lésbica porque eu quero estar com mulheres
 (e elas todas não têm que chamarem-se a si mesmas ‘lésbicas’).
 Eu me nomeio “lésbica” porque é parte da minha visão.
 Eu nomeio a mim mesma lésbica porque ser mulher identificada
 foi o que veio me mantendo sã.
 Eu chamo a mim mesma “Negra”, também,
 porque Negra é a minha perspectiva, minha estética,
 minhas políticas, minha visão, minha sanidade.
*Cheryl Clarke*¹

Esta dissertação visa continuar e aprofundar a pesquisa monográfica desenvolvida no curso de pós-graduação lato-sensu *Programa de Residência Docente*, do Colégio Pedro II, intitulada **Da diferença à desigualdade: investigando expressões de gênero e sexualidades lésbicas entre estudantes do Ensino Médio** (FERREIRA, 2018). Nessa pesquisa foram investigadas a produção da diferença em relação às identidades de gênero e sexualidades de estudantes LGBTI+², com ênfase nas identidades lésbicas, de uma escola estadual situada no bairro do Fonseca, na Zona Norte da cidade de Niterói.

A motivação em iniciar esta investigação na pós-graduação e que será continuada nesta dissertação está relacionada ao fato de a referida escola, em que leciono a disciplina de Sociologia desde o ano de 2016, ser conhecida por possuir “muitas estudantes lésbicas”. Embora esse discurso fosse sempre proferido por agentes escolares e por estudantes como uma marca ou estigma que a escola carregaria, ele revelava tanto os processos de exclusão sofridos pelas estudantes

¹ Disponível em: <<https://apoiamutua.milharal.org/2013/07/26/por-que-me-nomeio-lesbica-porcheryl-clarke/>> Acesso em: 16 ago. 2019.

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e Intersexuais. O símbolo + foi incorporado para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

lésbicas quanto certo fracasso no silenciamento dessa identidade. Como resultado, foram descortinados processos e práticas de exclusão que transformavam as diferenças de gênero e sexualidades não heteronormativas em desigualdade. Também foram reveladas táticas de resistências a essas práticas por parte das estudantes lésbicas, em sua maioria, configurando o protagonismo dessa identidade. Segundo Certeau (1998, p. 47), essas táticas são tecidas em “maneiras de fazer” que se constituem em:

[...] vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem, etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, [...] simulações polimorfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. [...] Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula.

As táticas (CERTEAU, 1998) são desenvolvidas muitas vezes para subverter a ordem imposta e poder resistir a ela. Foucault (2009) não fala em tática, mas em resistência. Todavia, as ideias se assemelham. A resistência para Foucault (2009) é vista como uma reação aos diferentes tipos de poder que se encontram presentes na sociedade ou em instituições. Segundo Foucault (1987), o poder não emana somente do Estado; existem formas de exercícios do poder que estão a ele ligadas de várias maneiras e que são, muitas vezes, extremamente necessárias à sua conservação e ação eficaz. Sendo assim, algumas instituições assumem técnicas de regulação, controle e dominação que são fundamentais para o funcionamento do Estado. A escola é uma dessas instituições (SEPULVEDA, 2012).

Ainda de acordo com Foucault (1987):

o poder possui uma potência produtiva, uma importância estratégica, uma positividade. E são essas características que se manifestam quando o poder assume como alvo o corpo humano, para aprimorá-lo e adestrá-lo. Para o autor, a escola é uma instituição disciplinar que atua como operador do adestramento do corpo das alunas e dos alunos e funciona como um microscópio de observação do comportamento de seus estudantes na tentativa de produzir comportamentos homogêneos e normalizados (SEPULVEDA, 2012, p. 111).

Assim, podemos enfatizar que as táticas são ações de enfrentamento a partir do desenvolvimento de resistências às diferentes formas de poder e que essas são formas de lutas e possuem como principal objetivo:

[...]não o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder. Esta forma de poder exerce-se sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra "sujeito": sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. De uma forma geral, pode-se dizer que há três tipos de lutas: a) aquelas que se opõem às formas de dominação (étnicas, sociais e religiosas); b) aquelas que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que produz; c) e aquelas que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e asseguram assim a submissão aos outros (lutas contra a sujeição, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão) (FOUCAULT, 2009, p. 5).

Em nenhuma outra instituição educacional da qual fiz parte como docente a presença da identidade lésbica se fazia notada. Quando muito, havia estudantes gays e não binários³, que, via de regra, sofriam processos de exclusão, discriminação e perseguição. Portanto, dentro desse contexto, era necessário entender se as táticas desenvolvidas por essas estudantes se configuravam em estratégias de luta ao poder presente na escola que tentava sujeitá-las e invisibilizá-las.

Por múltiplos fatores, a sexualidade feminina, sobretudo quando homossexual, sofre processos de invisibilização. Seja pelo fato de a mulher, em uma cultura machista⁴ e misógina⁵, ser posta em uma situação de maior vulnerabilidade; pela instituição política da heterossexualidade compulsória (SWAIN, 2010; RICH, 2010), que confina o feminino no lugar de inferioridade, de oposição e de complementaridade em relação ao masculino, não admitindo ou não reconhecendo socialmente

³ Pessoas que não se identificam no binarismo – homem/mulher; masculinidade/feminilidade, podendo se identificar de forma fluida, ambígua, neutra ou até mesmo de modo agênero.

⁴ O machismo está intrinsecamente ligado à cultura patriarcal presente em muitas sociedades. Tal cultura é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política. Por esse motivo, possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças. Historicamente, o patriarcado tem-se manifestado na organização social, legal, política e econômica de uma gama de diferentes culturas. A cultura patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é naturalmente inferior ao homem, sendo considerada o reflexo da natureza diferenciada entre eles e, por isso, não pode ter os mesmos direitos (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019).

⁵ De acordo com Moterani e Carvalho (2016), a palavra misoginia surgiu a partir do grego *misogynia*, que é a união das partículas "miseó" (que significa ódio) e "gyné" (que se traduz como mulher). A misoginia se apresenta como um ódio ou aversão às mulheres, manifestando-se de diferentes maneiras, que inclui a discriminação sexual, a difamação, a violência e a objetificação sexual das mulheres. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14_artigo11_misoginia.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

sexualidades e afetividades que não sejam com e para o homem, reiterando cultural e pedagogicamente a invisibilização lésbica; ou pelo uso do dispositivo do armário (SEDGWICK, 2007), acionado para garantir os privilégios de visibilidade e de hegemonia heterossexuais e a regulação da vida de lésbicas e gays.

Por meio de conversas, realizadas em duplas, com três estudantes autodeclaradas lésbicas e uma pansexual⁶, pôde-se perceber, em suas narrativas, que a ausência de apoio dentro das redes familiares era um dos fatores determinantes para a legitimação do exercício da lesbofobia⁷ por parte dos agentes escolares. Não obstante, se, em casa, sozinhas, elas pouco podiam fazer - sendo muitas vezes obrigadas a silenciar as suas sexualidades - na escola, unidas, elas encontravam brechas para a disputa de poder e espaço. Dessa forma, reivindicavam as suas existências, tornando-as visíveis ao se autodeclararem e ao enfrentarem as regras que lhes foram impostas, lançando mão, para isso, da denúncia formal ou de pequenos atos subversivos. A ação política coletiva destas estudantes por meio do autodenominado *sapabonde* promovia a resistência e o protagonismo da identidade lésbica.

É importante apontar que as estudantes participantes da pesquisa monográfica se autodeclararam negras. Apesar de essa identidade racial ser a majoritária dentre os estudantes da escola, a demarcação identitária se faz necessária, principalmente,

⁶ De acordo com o Manual de Comunicação LGBTI+, pansexuais são pessoas que podem desenvolver atração física, amor e desejo sexual por outras pessoas independentemente de suas identidades de gênero ou de seu sexo biológico. Disponível em: <<http://www.grupodignidade.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2019.

⁷ Uma forma específica de homofobia direcionada à identidade lésbica, se apresentando “como uma série de atitudes conservadoras e sentimentos negativos (aversão, desprezo, ódio ou medo) para com as lésbicas, pois essas vivenciam as suas sexualidades fora da norma heterossexual” (Sepulveda, 2018, p.2). Esses sentimentos, além de gerarem práticas discriminatórias e persecutórias, também podem resultar em crimes tais como o estupro corretivo e o lesbocídio. De acordo com o Dossiê sobre lesbocídio no Brasil (2017, p.19), ele é definido como “morte de lésbicas por motivo de lesbofobia ou ódio, repulsa e discriminação contra a existência lésbica”. Segundo o texto, apesar de ser catalogado muitas vezes como feminicídio, pois a questão da orientação sexual das mulheres assassinadas não é aventada na maioria dos casos (demonstrando não só a institucionalização da lesbofobia como da invisibilização lésbica), dele se aproxima e se distancia. Aproxima-se, pois é também marcado pela misoginia e pela ação majoritária de assassinos homens, e se distancia por recorrentemente não possuir características domésticas ou familiares, sendo hegemonicamente “tentativas de extermínio, catalogadas como crimes de ódio, motivadas por preconceito”. As Informações foram obtidas através do endereço eletrônico: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontesepesquisas/wpcontent/uploads/sites/3/2018/04/Dossi%C3%AA-sobrelesboc%C3%ADdio-noBrasil.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

pela interseção das opressões que elas vivenciam por serem mulheres, negras e por não se enquadrarem na heteronormatividade.

Tomando raça, assim como faz Lima (2018, p.68), enquanto uma ficção materializada em corpos e processos de subjetivação que estará interseccionada⁸ com as categorias de gênero e sexualidade, as lésbicas negras têm seu “corpo-subjetivação atravessado por três eixos de opressão que atuam com muita força: raça, gênero e sexualidade, marcando uma tripla opressão” que, ao se unirem a outros marcadores categoriais como classe, geração e território, poderão intensificar os processos de exclusão, bem como, no caso das lésbicas, a sua invisibilidade.

É importante compreender, como afirmou Audre Lorde⁹, que não há uma hierarquia de opressões em que uns sofrem mais do que outros ou acumulam mais sofrimentos – afinal, opressão não é capital – mas que entrecruzamos marcas que geram outras formas de opressão e nos posicionam diferentemente no tecido social, como revelou a autora ao dizer: “Dentro da comunidade lésbica, eu sou negra, e, dentro da comunidade negra, eu sou lésbica.”

Ser uma mulher negra lésbica em uma sociedade racista, patriarcal e heterossexista é estar posicionada em um lugar social¹⁰ de entrecruzamento de opressões. De acordo com Ribeiro (2017), somente a perspectiva da interseccionalidade permite uma prática que não eleja umas identidades em detrimentos de outras.

Ribeiro (2017), em diálogo com o pensamento de Beauvoir (1949) e de Kilomba (2012), afirma que, dentro de uma sociedade hierárquica, machista, racista e, acrescento eu, heterossexista como a brasileira, a mulher foi historicamente definida através do olhar masculino como o *Outro*. Como o termo mulher é universalizante, visto que imagetivamente colonizado pelo padrão racial branco e, acrescento eu novamente, heterossexual, as mulheres negras ocuparam um lugar social ainda mais vulnerável – o de ser *Outro do Outro* – pois representariam a antítese da masculinidade e da branquitude, e, quando lésbica, da heterossexualidade. Nesse sentido, a autora destaca a importância de identidades que foram colocadas em

⁸ O conceito de interseccionalidade será retomado no capítulo dois.

⁹ “Não existe hierarquia de opressão”. Disponível em: <<https://rizoma.milharal.org/2013/03/03/nao-existe-hierarquia-de-opressao-por-audre-lorde/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹⁰ Ribeiro (2017) explica que lugar social se refere à localização de poder que os grupos sociais ocupam dentro da estrutura social.

posição de subalternidade se autodefinirem e começarem a representar a si mesmas para transcender a norma colonizadora que atribuiu a elas o status de *Outro* negativo e para desafiar e romper os universalismos que invisibilizam as existências humanas. O mesmo propôs Audre Lorde, na década de 80, ao dizer às mulheres negras: “O silêncio não vai te proteger.”

Em uma das conversas com as estudantes, Roberta, então cursante da 3ª série do Ensino Médio¹¹, declarou o seguinte sobre as suas identidades:

A gente sofre com tanto preconceito. Mulher já sofre preconceito, sendo que mulher preta sofre mais preconceito. Tendo cabelo natural, então... E você sendo lésbica... O meu irmão fala que eu nasci com o alvo nas costas. A primeira pessoa para quem eu me assumi foi o meu irmão. Quando eu falei, ele disse: “Você já é negra, você é mulher. Você, sendo mulher, lésbica e negra, sabe que vai passar por um monte de merda (*sic*).” Eu falei: “Sei.”

Ao relatar enfaticamente a resposta que dera ao irmão, Roberta não parecia expressar uma resignação à posição de subalternidade a que as identidades que compõem o seu ser foram deslocadas, tampouco transparecia admitir-se um alvo pronto a ser alvejado. O reconhecimento de si demarcado nesse relato e a sua ação dentro da escola soavam como um aceite ao chamado para o rompimento dessa estrutura. A estudante era das mais atuantes, articuladas e participativas nas aulas e nas atividades que envolviam o corpo discente, sendo reconhecida por professores e outros agentes escolares por isso. Esses fatos, obviamente, não a eximiam de sofrer lesbofobia dentro da escola e da família. Contudo, nas possibilidades de uma adolescente, ela parecia ter consciência do poder de representar a si mesma e se tornar visível, e o assumia como um ato político.

Eu nunca quis afrontar os meus pais, desde criança, em momento nenhum. Eu passei uma infância muito difícil, porque eu não me aceitava nem como menina negra com cabelo crespo, nem como gordinha – na época eu tive distúrbio alimentar porque eu era gordinha. E não aceitava a minha sexualidade. Eu fazia de tudo para me camuflar e de tudo para tentar ser “normal” para agradar a eles, porque eu tinha a nítida noção de que eles não iam aceitar isso. Eu nunca quis agredir, afrontar ou esfregar na cara deles[...], mas eu não vou deixar de viver a minha vida, de ser eu, porque eu não posso ser dentro de casa. Se eu não posso ser eu dentro de casa, eu vou ser eu na rua.

¹¹ Essa conversa foi realizada em dezembro de 2017 e participaram dela Roberta e Carla - sua namorada.

Nos relatos de Roberta e de outras estudantes que participaram da pesquisa, “na rua” estava também inscrito o espaço da escola. É nesse espaço que, apesar de normativo, se aprende sobre a existência da diversidade, da diferença e dos direitos humanos e onde legitimamente se reivindica a sua defesa.

Os anos de 2016 a 2018 foram marcados pelas ações das estudantes que compunham o *sapabonde* e, através dele, contestavam a heteronormatividade. As “artes de fazer” engendradas por elas representavam microrresistências que fundavam microliberdades e deslocavam as fronteiras de dominação. Essas ações lhes garantiram visibilidade, pois iam desde o rompimento com o armário – lugar em que os agentes escolares tentavam trancafiá-las ao verem que estavam trocando abraços, beijos do tipo selinho ou ostentando um entrecruzar de mãos – até denúncias formais feitas diretamente ao diretor, escritas por elas no livro de ocorrências da escola ou direcionadas à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), nas raras vezes em que possuíam o apoio das/os responsáveis.

Partindo dessas compreensões e trajetória de pesquisa, pretendeu-se, nessa dissertação, aprofundar os estudos sobre a temática do protagonismo da identidade lésbica engendrado pelas estudantes desta escola estadual que aqui denominarei Escola X¹². O recorte temporal dessa pesquisa abrange desde o momento em que tive o meu primeiro contato com a escola, no ano de 2016, até o ano de 2019.

Nesse intento, esperávamos continuar a pesquisa conversando com outras estudantes do Ensino Médio que se autodenominassem lésbicas, bissexuais ou pansexuais¹³ a fim de adensar as questões acerca de suas vivências e experiências dentro da referida escola, dado o atual contexto histórico e político em que vivemos, marcado pela tentativa de censura à abordagem pedagógica das questões de gênero e de sexualidades dentro das instituições escolares, como a perpetrada pelo Movimento Escola sem Partido¹⁴, pelo recrudescimento do pensamento e da agenda

¹² Apesar de esta pesquisa ter sido autorizada pela escola e pelas pessoas que dela participaram, optei pela não identificação da instituição pesquisada e pela utilização de nomes fictícios, como forma de resguardar as suas respectivas identidades.

¹³ Esclareço que o recorte plural referente às sexualidades das estudantes foi escolhido por ter entendido, durante a pesquisa anterior, que apesar de serem heterodenominadas como lésbicas, por estarem apresentando uma relação homoafetiva dentro da escola, há uma pluralidade de identidades sexuais dentro do *sapabonde*, tais como: lésbicas, bissexuais, pansexuais.

¹⁴ Conforme Algebaile (2017, p.67), a organização foi criada em 2004, e sua atuação tem como principal suporte um *site* www.escolasempartido.org, fundado e coordenado pelo advogado e Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Naib. Inspirado pelo Código de Defesa do Consumidor CDC), o que revela

conservadora¹⁵, pela ascensão da extrema direita ao poder em 2018 e pela escaladas de discursos fascistas¹⁶ desde então.

Para esse fim, foi utilizada a mesma abordagem realizada na pesquisa de pós-graduação *lato sensu*. Através de um recorte mais amplo, iniciei explicando às turmas de Ensino Médio em que leciono Sociologia que estava pesquisando as questões de gênero e sexualidades dentro do contexto escolar e que gostaria de conversar com estudantes LGBTI+ da escola sobre as suas vivências e experiências. Dessa maneira, pretendíamos dar continuidade à pesquisa anterior, verificando também, através dos relatos dos participantes, se o protagonismo lésbico havia se renovado ou não. Diferentemente do que ocorreu na primeira pesquisa, quando somente as estudantes demonstraram interesse em participar, dessa vez, foram os estudantes. Esse fato, previamente, já indicava, em si, uma mudança no contexto pesquisado.

Quatro estudantes do 1º ano do Ensino Médio participaram da presente pesquisa. Todos se autodeclararam negros, sendo três estudantes gays cisgêneros¹⁷ – Carlos, de quinze anos, Diego, de dezenove anos e Vitor, de dezessete anos – e

a compreensão da educação como uma prestação de serviço, o Escola Sem Partido possui o discurso manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”. Através da vigilância e do controle, visa coibir abordagens que “problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora”. Tais ações, ao promoverem o obscurantismo e a censura sobre questões tão constituintes e cabais à existência humana, promovem a exclusão das identidades não heteronormativas, ferindo outro direito: o direito à educação.

¹⁵ Estamos vivendo “tempos conservadores” (CUEVA, 1989). Entendemos conservadorismo seguindo uma análise que tem como referência as obras de Mannheim (1959) e Löwy (2000). Nessa linha, o conservadorismo é uma das muitas visões de mundo que está em disputa na cultura (THOMPSON, 2012). Por isso, o conservadorismo é um termo historicamente construído que tem como retórica principal a tese de que todos são diferentes e que a desigualdade social é também natural. A visão conservadora de mundo se posiciona de forma ativa contra as lutas sociais por igualdade. Dessa forma, alguns grupos sociais são vítimas do ódio, do preconceito e da violência, como é o caso das mulheres. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 64).

¹⁶ O fascismo tem um discurso nacionalista, se mostrando como única solução para os problemas do país, geralmente através de um líder autoritário, bem como um forte apelo ao militarismo, desprezo aos direitos humanos e às minorias. Além disso, elege um grande inimigo comum ao qual responsabiliza pelos principais problemas nacionais. (VAZQUEZ, 2019, p. 599).

¹⁷ Os termos cisgênero e cisgeneridade foram introduzidos por ativistas transfeministas para atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero. Assim, são denominadas cisgênero ou “cis” pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento e não cisgênero/transgênero ou “trans” aquelas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. (JESUS, 2012)

Laura¹⁸, de dezessete anos. Propus uma conversa em grupo por entender que, dessa forma, todos nós ficaríamos mais à vontade e por acreditar que isso possibilitaria compartilhar as suas vivências de forma pessoal e coletiva.

Para além dos estudantes, conversei individualmente com agentes escolares que lidam mais diretamente com as questões de gênero e sexualidades no cotidiano da escola. Uma delas é Suelly, assistente social e professora de inglês que se aposentou no final do ano de 2018, após trinta e cinco anos de trabalho na educação pública. Ao entrar na escola, Suelly trouxe consigo o Projeto de Serviço de Orientação Social (S.O.S). Concursada pela prefeitura do município do Rio de Janeiro, a assistente social entrou para os quadros da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) através de um convênio estabelecido entre os órgãos. Durante seis anos, atendeu, com o S.O.S., as famílias e os estudantes da escola.

Além da assistente social, participou a secretária escolar Maria, que também se aposentou no 2º semestre do ano de 2019¹⁹, após trinta e quatro anos de serviços prestados à educação pública. Maria trabalhou durante cinco anos como auxiliar de secretaria e cinco anos como secretária da escola. Contudo, de acordo com a sua própria narrativa, durante esse período, ela procurou não se restringir ao trabalho burocrático “de ficar assinando documentos, a fazer matrículas. Eu sempre tive contato direto com as famílias”.

Além delas, contribuiu para a pesquisa o diretor-adjunto, Álvaro. Ele assumiu o cargo no último pleito para a escolha da direção escolar, ocorrido no final do ano de 2017. Antes de assumir o novo cargo, Álvaro esteve, por três anos, nas sala de aula como professor de matemática, tendo trabalhado em ambos os turnos e tido amplo contato com os estudantes. Hoje ele acompanha mais de perto o turno da manhã, momento em que funciona o Ensino Médio. Ainda assim, o diretor-adjunto possui maior proximidade e conhecimento sobre o corpo discente do que a diretora-geral, posto que ela não era funcionária da escola antes de assumir o cargo, e porque é por ele que os estudantes geralmente procuram.

¹⁸ Durante a nossa conversa, Laura afirmou se sentir um homem, mas preferir utilizar o seu nome de registro e ser tratada por pronomes femininos. Portanto, nesta dissertação, é assim que me referirei a ela.

¹⁹ Muitos funcionários da escola deram entrada ao processo de aposentadoria, após o início do trâmite da Reforma da Previdência do Congresso Nacional, com receio da perda de direitos adquiridos.

Através do diálogo com as narrativas dessas/es participantes, buscou-se entender como compreendem e como lidam com as questões relativas a gênero, sexualidades e, especificamente, as que tangem à identidade lésbica dentro da escola.

Inicialmente houve o interesse em dialogar com os inspetores da escola, contudo, alguns receios de nível ético, profissional e pessoal se tornaram imperativos. Esses profissionais possuem uma grande importância para o funcionamento de X e auxiliam a nós, professores, enormemente. As atividades que cumprem vão além do estabelecido para o cargo e até mesmo de suas competências, como auxílio aos professores com os materiais e recursos necessários de iluminação, cópia e funcionamento dos aparelhos eletrônicos e resolução de problemas do horário e a sua readequação, caso algum professor falte. Também são eles que administram os problemas disciplinares entre alunos na ausência dos diretores, realizando, até mesmo, contato com os responsáveis desses estudantes. Eu temia que ao abordá-los a respeito das questões de gênero e sexualidade, já sabendo e tendo presenciado atos LGBTfóbicos seus contra estudantes da escola, posicionasse a eles e a mim dentro de um conflito ético. Concomitantemente a esse fato, eu receava que, por ser professora, já se estivesse estabelecido de antemão uma relação cultural dissimétrica, fazendo com que a pesquisa, mesmo conduzida de forma ética e metodologicamente correta, pudesse ser recebida como uma arguição.

Bourdieu (2008, pg. 694) afirma que apesar de a pesquisa se diferenciar da maioria das trocas da existência comum, ela continua sendo uma relação social, que, como tal, exerce efeitos.

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e denominadas, e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica.

Neste caso, os efeitos poderiam não se resumir à pesquisa. Pairava o medo de um possível mal-estar que pudesse refletir na relação profissional e até mesmo pessoal que possuo com os dois inspetores. É claro que essa seria uma oportunidade

de compreender as suas trajetórias através de sua ótica, se eles concordassem em participar, mas eu receava não sair ilesa da situação.²⁰

Em proporções e por motivos diferentes, esse receio se fez presente e antecedeu todas as abordagens aos participantes. Credito isso não só ao fato de esta ser uma pesquisa em que eu estou duplamente implicada, e que me situa dentro de um jogo de espelhos, pois, quando falo dela, falo de mim, mas também à recente perseguição e tentativa de censura às questões de gênero e sexualidades dentro das escolas, que atinge especialmente professores das Ciências Humanas, pois são essas/es que, via de regra, as abordam.

Destarte, através das conversas com agentes escolares e estudantes LGBTI+ e do diálogo com as suas narrativas, procuramos compreender como esses agentes se posicionam sobre as questões de gênero e sexualidades e como a escola lida com elas em seu cotidiano. A partir da perspectiva dos estudantes, buscamos compreender como são as suas vivências e experiências fora e dentro da escola, se nela sofrem LGBTIfobia e se traçam alguma tática de resistência. Além disso, verificamos se o protagonismo lésbico se renovou culturalmente ou se houve mudanças.

A fim de compreender tais questões, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, é feita a discussão sobre os caminhos metodológicos da pesquisa narrativa, recorrendo aos autores Certeau (1988), Benjamin (1994), Clandinin e Connelly (2015) e Souza (2006). O uso do método de pesquisa narrativa se deu por compreendermos que ele oportuniza tangenciar melhor os sentidos que os participantes dão às realidades experienciadas e por acreditarmos, como Certeau (1998), que a realidade não é passível de descrição, pois as maneiras de fazer dos sujeitos, vistas pelo autor como práticas que se desenvolvem e acontecem no cotidiano, são como histórias e, por isso, devem ser narradas. Além da metodologia, são também delineados os motivos que levaram ao tema da pesquisa e apresentada a justificativa acerca da temática, realizando, para tal, a devida contextualização da escola pesquisada.

No segundo capítulo, são explicitados os conceitos fundantes para a compreensão dos processos de exclusão escolar baseados na heteronormatividade e no binarismo de gênero e as suas consequências (SEPULVEDA, 2012), passando

²⁰ Nesse momento, a pesquisadora deu lugar à professora lésbica de Sociologia que preferiria ouvir “mentiras sinceras”.

pela compreensão dos conceitos de identidades de gênero e sexualidades através de Louro (2000; 2008; 2014) e Scott (1995), de homofobia (BORRILLO, 2010) e de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018). Realiza-se também uma discussão teórica acerca da invisibilização da identidade lésbica, ancorada em Dunker e Barbero (2010) e Rich (2019). Ainda no segundo capítulo, ao dialogar com as narrativas dos agentes escolares, é apresentado um histórico acerca do termo “ideologia de gênero”.

No terceiro capítulo, é realizado o diálogo com as narrativas dos estudantes participantes e se verifica a mudança no contexto escolar pesquisado e a influência da presença e da ausência de experiências emancipatórias nas escolas (OLIVEIRA 2006, SEPULVEDA 2012), do acolhimento da família (COSTA, MACHADO e WAGNER, 2015) e dos discursos religiosos (ALVES e MOTA, 2010; NATIVIDADE e OLIVEIRA 2009) em seus processos de constituição identitária.

Nas considerações finais, são tecidas uma análise da atuação do *sapabonde*, durante os anos de 2016 a 2018, e a identificação de uma permanência resiliente do continuum lésbico (RICH, 2019) na escola X, mesmo em tempos tão sombrios.

1 DOS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA

[...] mobilizamos o passado para, no presente, construir uma compreensão que refaz as significações passadas, revestindo-as de novos sentidos.

Oliveira e Geraldí

Assim como o passado é no presente revestido de novos sentidos que variam de acordo com o contexto, com a temporalidade, com aquele que narra e com aquele que ouve, a realidade (composta por esses passados/presentes que fornecem roteiros possíveis para os futuros) também varia.

A realidade - aquilo que a ciência se propõe conhecer - não é objetiva. É isso o que nos alerta Almeida (2006) ao afirmar que conhecimento científico não está acima da realidade; não opera sobre ela, de maneira incólume, de cima para baixo, como quem a disseca com o auxílio de uma pinça e remove camada por camada para revelar uma verdade. O conhecimento científico está imbricado na realidade e, assim como ela, é uma construção humana.

A autora nos conduz por esse caminho ao questionar os mitos da ciência moderna calcados em métodos que, supostamente, conseguiriam dissociar “sujeito” e “objeto”. Desse feito dependeriam a neutralidade e a objetividade necessárias a um verdadeiro conhecimento sobre a realidade, que só seria alcançada através da coisificação dessa mesma realidade e da dessubjetivação do conhecimento científico. Todavia, esse movimento não é só impossível como traz consigo uma narrativa perigosa. Em diálogo com Edgar Morin, Almeida (2006, p.10) revela que essa tentativa de dissociação entre sujeito/ciência e sujeito/narrativa, ao deslocar o sujeito para fora do mundo, o faz desaparecer no discurso, e, ao desaparecer, ele não desnuda a verdade, mas “instala-se, de fato, na torre de controle”. Os autores propõem um movimento de dessacralização da ciência, um movimento que reintroduza o sujeito no conhecimento (vice-versa), que ressubjetive a realidade.

A autora vai mais a fundo quando, em diálogo com o biólogo chileno Maturana (1977;1998;1999;2001), aponta que a palavra realidade deve ser colocada entre parênteses, pois

[...] uma vez que tudo que é dito sobre um fenômeno é construído a partir de um observador em sua relação com o meio exterior, relação essa que passa

por sua visão de mundo e valores[...] para ele, sobre uma mesma “realidade” sujeitos com experiências de vida e valores distintos a compreendem de maneiras distintas, por vezes mesmo antagônicas e opostas (ALMEIDA, 2016, p. 3).

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a realidade é essencialmente polifônica/polissêmica, e que pode ser compreendida de maneiras diferentes dependendo do referencial, das crenças, etc. que se tenha. É essa própria condição de pluralidade, provisoriedade e transitoriedade, intrínseca ao que é polifônico/polissêmico, que torna impossível que a realidade seja dissecada e descrita, assim como as práticas que a criam. A realidade não pode ser revelada, somente conhecida a partir de. Assim como ela, tampouco são neutras ou objetivas as palavras que relatam as práticas que a compõem e a (re)criam.

Esse permanente deslocamento e a impossível fixação de um significado privilegiado das palavras, evidência da polissemia intrínseca a tudo aquilo que falamos/escrevemos, é um dos motivos porque acreditamos ser impossível “descrever” o que quer que seja. Isso porque as supostas neutralidades e objetividade sobre as quais se apoiam a ideia da descrição ou do ato de descrever soam impossíveis, quando sabemos que nem as palavras são neutras e objetivas, assumindo significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente (GARCIA e OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Portanto, o suposto ato de descrever a realidade neutra e objetivamente, como uma forma de tentar alcançá-la, se revela também uma prática impossível, pois essa escrita jamais poderia ser dessubjetivada. Do oposto, ela é fruto de escolhas que são marcadas pelas experiências, pelos saberes, pela cultura e pela história pessoal de quem observa, imersa em um dado contexto. O que podem existir, portanto, são as narrativas, que, mesmo inscritas em um espaço de ficção – no qual estão imbricados, em devir, narrador e ouvinte – são aquilo que mais podem ser aproximar de uma realidade.

As narrativas são a representação da realidade formada por aqueles que nela estão inseridos e expressam aquilo que é verdadeiro para quem narra. São uma arte do dizer. Dinâmica. Produzida dentro de uma relação circular “a partir daquilo que somos e em que acreditamos”, cujo ouvinte poderá atribuir significados outros, a partir daquilo que ele é e no que acredita. Essa “arte de dizer” que é a narração, conforme Certeau (1998), abarca em si as artes de fazer e de pensar. É, ao mesmo tempo, teoria e prática. Em diálogo com o historiador e antropólogo Detienne, o autor nos

revela que narrar não é o mero ato de exprimir uma prática, de dizer um movimento, mas de realizá-lo. Sobre o trabalho de Detienne com a narração das histórias gregas o autor afirma que ele

[...] não instala as histórias gregas diante de si para tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que dela faria objetos de saber, mas também objetos a saber, cavernas onde “mistérios” postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe por trás de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpretação. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São os gestos que significam[...]Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, Detienne conhece como artista mil lances já executados (a memória dos lances antigos é essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outro com esse repertório: *conta histórias* por sua vez (CERTEAU, 1998, p.155).

Walter Benjamin (1994), ao utilizar o ofício de artesão como metáfora para apresentar a narrativa, a posiciona como uma forma artesanal de comunicação, na qual a/o narradora/or deixa impresso as suas marcas, tal como o faz um(a) ceramista ao manusear a argila do vaso. No entanto, essa não é uma via de mão única. Se, ao manusear o vaso, a/o ceramista projeta e imprime as suas marcas, dialeticamente, a argila também dela/e se apodera. Para o autor, a/o narradora/or só dá vida à coisa narrada, porque esta mergulha e embrenha para, então, retirar-lhe a vida.

Ao percorrer os caminhos da narrativa, Benjamim (1994) afirma que aquela/e que narra – a/o contadora/or de histórias – recorre à experiência própria ou àquela relatada pelo outro. Dessa forma, narrar seria intercambiar experiências. As narrativas fazem com que as experiências sejam relatadas, proporcionando não somente a compreensão daquilo que constitui os indivíduos participantes como também o contexto em que estão inseridos.

Clandinin e Connelly (2015) compreendem as experiências como histórias vividas e narradas. Influenciados por John Dewey, a experiência é entendida, pelos autores, como o lugar onde o pessoal e o social estão sempre presentes, pois as pessoas estão sempre em interação, sempre dentro de um contexto social. Além disso, ela seria marcada pela continuidade e pela noção de que

[...] a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se

posicione nesse – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.30).

Por essas experiências serem gravadas e transmitidas em formato de histórias, a pesquisa narrativa se torna a melhor forma de compreendê-las e de tecê-las. Para os autores ela é um tipo de colaboração, de interação, entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo (presente, passado e futuro), em um lugar ou séries de lugares. Assim, os pesquisadores narrativos trabalham em espaços tridimensionais compostos pela temporalidade, pela interação e pelo/s lugar/es, estando, dessa forma, situados em um entremeio.

Enquanto trabalhamos no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, aprendemos a olhar para nós mesmos como sempre no *entremeio* – localizado em algum lugar ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social. Mas nos encontramos no entremeio também em outro sentido, isto é, encontramos-nos no meio de um conjunto de histórias – as nossas e as de outras pessoas (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 99).

Para Souza (2006), a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, pois ela parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos dessas experiências. É uma abordagem de investigação-formação uma vez que se vincula à produção de conhecimentos decorrentes das experiências e porque, enquanto narrativa de si e das experiências vividas, parte do princípio de que o sujeito, ao interiorizar-se, toma conhecimento de si, e esse processo o conduz a uma reconfiguração. Nessa perspectiva, a narrativa é tanto um meio para se compreender a experiência, quanto um meio para a aprendizagem humana.

A escrita narrativa potencializa no sujeito o contato com a sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora, porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona as suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Dessa forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p.135-136).

A pesquisa narrativa foi/é para mim ainda um desafio. Embora eu tenha me aproximado mais da Antropologia durante a graduação em Ciências Sociais, pude

perceber que, ao longo dessa pesquisa, aquela distância mediada da observação participante que o método etnográfico impunha à investigação do que acostumei denominar “meu objeto de estudo”, de “o outro”, deixara algumas marcas. Enquanto pesquisadora narrativa, eu reconheci o fato de que o trabalho se dá com todos os participantes e isso inclui a nós mesmos, não mais como observadores que interferem no campo, mas como quem tece juntamente com os outros as histórias que compõem esse campo. Assim, trabalhar nesse espaço juntamente aos outros participantes significa

[...] que nos tornamos visíveis com nossas histórias vividas e contadas. Às vezes isso significa que nossas histórias sem nome, e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 98).

Revelar as histórias que trazemos como pesquisadoras também nos faz reconhecer o quanto as nossas experiências estão balizadas pelas instituições em que trabalhamos, por aquelas em que nos formamos, e pelos contextos em que estamos inseridos. E, à medida que tomo consciência desse fato, rememoro o questionamento que Carlos, estudante participante da pesquisa, direcionou a mim.

Era o dia em que havíamos marcado de conversar os cinco em grupo, após o término das aulas, mas Carlos parecia querer antecipar um pouco o encontro. Enquanto eu corrigia algumas provas bimestrais durante o intervalo em sala de aula, juntamente a outros três estudantes, conversávamos. Carlos, em um dado momento, desabafou dizendo acreditar que dentro da nossa sociedade era mais fácil ser lésbica do que gay. Ele sustentava essa crença a partir de uma experiência pessoal em que a sua homossexualidade havia sido reprovada pela sua avó, enquanto sua prima e a namorada possuíam trânsito livre na casa dela. Para o estudante, isso teria acontecido porque a sociedade enxerga como amigas um casal de mulheres, ao passo que dois homens jamais seriam interpretados dessa forma. Após o seu relato, o estudante perguntou se eu concordava com a conclusão a que chegara e, subsequentemente, como havia sido o meu *outing*²¹.

Com relação à primeira pergunta, creio ter respondido satisfatoriamente ao estudante, contudo, a segunda pergunta, de teor pessoal, não foi respondida sem

²¹ Expressão originária da língua inglesa que significa “sair do armário”.

antes eu realizar um gigantesco esforço. Tento entender o porquê, afinal, o momento do *outing* certamente seria um dos pontos que apareceriam na nossa conversa, muito provavelmente direcionado a eles. Talvez esse incômodo tenha sido, em si, a resposta. O armário, impulsionado pela heterossexualidade compulsória, é um dispositivo do qual não estamos totalmente livres, e, naquele momento, o papel social que cumpria não era o de amiga conversando pelos corredores da escola sobre música e afins, mas o de professora de Sociologia em sala de aula. Além disso, aquela simples indagação, que mais honestamente deveria identificar como um gesto de cumplicidade, já que como membros da comunidade LGBTI+, nós partilhamos experiências que se convergem, me fez enxergar uma barreira que eu achava não existir, como pesquisadora. Eu me vi durante alguns instantes procurando (talvez até mesmo ansiando) a separação, o distanciamento, a dissociação. Mas, ao menos, pude responder que não havia sido fácil, como ainda não é.

Eu fui descobrindo, juntamente à pesquisa, que são as experiências que constituem os indivíduos e que são elas que procuramos explicar. E, nesse ritmo, do (re)contar das nossas experiências, das experiências dos participantes e das experiências vivenciadas com o tema de pesquisa e com a escola é que vamos (re)criando o campo e a nós mesmas.

Assim, na busca de ser coerente com a tessitura de uma ciência da inteireza (ALMEIDA, 2006), ainda que saibamos da necessidade de colocar em suspensão nossos valores e crenças, mesmo que deles não nos desvencilhemos, parto, enquanto sujeito implicado no campo, das experiências que me constituem como pesquisadora das questões de gênero e sexualidades na escola em que atuo.

1.1 No entremeio da pesquisa e da narrativa profissional

Tarefa difícil, quiçá impossível, seria revelar na memória o momento específico em que a pesquisa em educação sobre as temáticas de gênero e sexualidades se tornou relevante para mim. Se, de certo, este trabalho trata de questões que são constitutivas das identidades de todos os indivíduos, portanto, que afeta todos, eu,

enquanto mulher branca, pesquisadora, estudante, professora, filha e lésbica, tenho com essas mesmas questões uma relação própria e nem sempre cômoda²².

Não obstante, ainda nesse intento, me pergunto se esse interesse teria iniciado nas primeiras experiências lesbofóbicas vivenciadas já no ensino fundamental, quando mal sabia o significado delas, mas entendia perfeitamente a sua conotação negativa e que deveria me calar – pois reclamá-las seria revelar. Ou teria sido quando me tornei professora e pude, dentro da mesma instituição, revivenciar isso de tantas outras formas? Dada tal impossibilidade de precisão, início por onde e como consigo.

Em 2013, comecei a minha trajetória como professora de Sociologia em uma escola estadual situada na Região dos Lagos. Apesar dos anos que se passaram, ainda posso rememorar com estranha facilidade a sensação de deslocamento que senti naquele primeiro dia de aula e que se estendeu por muitos outros. Certamente, o despreparo me fez levar tempo demais para compreender que parte dessa sensação era consequência não do que faltava aos estudantes, mas do que faltava a mim como professora: a minha linguagem, cheia de vícios acadêmicos, não era apropriada; as referências eram distantes; os conceitos abstratos, portanto, desinteressantes.

Frente às diferentes necessidades que os estudantes e eu apresentávamos em sala de aula, não foram raros os momentos em que me vi praticando algum tipo de exclusão. No final do dia, os sentimentos de inadequação e insuficiência me tomavam. O problema estava dado e a pergunta se colocava: seria possível superá-lo?

A ausência da prática docente durante a minha formação²³ e a ausência de políticas de formação continuada na educação são parte dos motivos aos quais atribuo esse deslocamento. Abro um breve parêntese para ressaltar a importância de iniciativas como o Pibid (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*)²⁴,

²² Ao afirmar possuir uma relação própria com as questões pesquisadas não estou sugerindo uma autorização discursiva sobre a temática, mas uma implicação com a mesma e uma demarcação do lugar social que ocupo enquanto uma mulher, branca, lésbica, cisgênero, pesquisando gêneros e sexualidades e a visibilidade lésbica em uma instituição educacional em que atuo.

²³ À época da minha graduação em licenciatura, o máximo de contato que tive com uma sala de aula, proporcionado pelo curso de Ciências Sociais, foi o período de estágio. Neste momento, éramos colocados em um lugar muito próximo ao dos estudantes secundaristas, pois a nossa função se resumia a assistir as aulas de Sociologia ministradas por professores do ensino básico e elaborar um trabalho sobre elas.

²⁴ Apesar de não ter participado do programa enquanto estudante, pude travar contato com *pibidianos* formandos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, dentro de uma das unidades do Colégio Pedro II, instituição em que realizei atividades concernentes a minha

do MEC, ainda durante a formação universitária, e o PRD (Programa de Residência Docente), do Colégio Pedro II, do qual fiz parte como pós-graduanda. Além de auxiliarem o docente em formação e aquele já formado a expandir seu repertório metodológico, fazendo-o olhar de forma crítica para a sua prática, esses programas, acima de tudo, reconhecem o professor como um agente produtor de conhecimento e teorias desenvolvidos através de sua prática reflexiva e não como mero reproduzidor.

Zeichner (2008, p.546) alerta para o fato de na área da educação o termo “reflexão” ter se tornado um jargão que, em si, pouco significaria – afinal, se todos os seres humanos em condições não completamente expropriadas e alienantes são reflexivos sobre o que fazem, assim também são professores no exercício de sua prática. O autor destaca que a reflexão docente deve ser um ato político, um processo que não perpassa somente o “como” da ação de ensinar, mas os “porquês” e os contextos sociais, econômicos e culturais. Deve ser um ato consciente das dimensões moral e ética do ensino e de suas possibilidades de emancipação.

[...] os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia a dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

especialização em Educação Básica com foco no ensino de Sociologia durante o ano de 2017. Essa proximidade me fez acompanhar e participar dos projetos que estes estudantes ativamente e reflexivamente desenvolviam junto a seus respectivos professores orientadores. Faz-se necessário pontuar que, ao final do mesmo ano, o Governo Federal anunciou mudanças no Pibid e, concomitantemente, a criação de um novo programa, o Residência Pedagógica - ambos implementados em 2018. Algumas das mudanças se revelaram uma continuidade das políticas de mercantilização e precarização da educação. O MEC incluiu a participação de instituições de ensino superior (IES) privadas com fins lucrativos em ambos os programas, desde que, para isso, possuíssem ao menos um curso de licenciatura vinculado ao Programa Universidade Para Todos (ProUni). Ademais, diferentemente do Pibid, o Programa Residência Pedagógica prevê que os estudantes bolsistas exerçam regência de classe, abrindo brecha para que sejam usados como mão de obra barata pelo Estado e pela iniciativa privada.

Entretanto, como a minha trajetória inicial foi marcada por essa ausência, eu tive que ir aprendendo com os erros e acertos, literalmente, na prática solitária – posto que quase sempre sou a única professora de Sociologia nas escolas da rede estadual em que tenho trabalhado.

Foi em 2016, já atuando na escola X, que essas questões voltaram a se acentuar. Ao me confrontar com uma realidade sociocultural e econômica díspar, eu reconheci velhas e novas formas de exclusão. Uma delas envolvendo estudantes que criam uma barreira, quase intransponível, de apatia e rejeição em relação à escola. Talvez como forma de proteção de um contexto ao qual não se sentem pertencentes ou como resistência, eles rechaçam quase todas as tentativas de aproximação e propostas pedagógicas, desde as tradicionais às mais dinâmicas. Tal como *Bartleby*²⁵, eles “preferem não”.

Acredito que estes estudantes sejam vítimas do que Bourdieu (2008) denominou formas mais sutis e menos perceptíveis de exclusão escolar – a exclusão branda – aquela que ocorre no interior da escola.

O autor analisou o processo ocorrido na França, na década de 1950, que tornou obrigatório o ensino escolar até os 16 anos de idade e empurrou para dentro das instituições classes sociais detentoras de distintos capitais culturais, como também os substratos das camadas trabalhadoras situadas mais à margem, excluídos até então.

Ao reestruturar-se, o sistema assumiu as formas da chamada democratização do ensino, pois teria oportunizado às categorias antes excluídas, originárias das classes populares, o acesso à escola. Bourdieu demonstra o quanto esta perspectiva, baseada em supostas democratização e oportunidade, é violenta e desalentadora para os novos estudantes, pois eles estariam condenados agora a uma exclusão ainda mais estigmatizante, construída sob o véu de uma falsa equidade e de um *ethos* meritocrático. Baseando-se no discurso de que tiveram a sua oportunidade dentro do sistema, se estes estudantes fracassam, a culpa lhes é imputada.

Se, por um lado, todos passaram a ter acesso à escola, Bourdieu (2008 p. 482-483) afirma que, por outro,

²⁵ Personagem criado pelo autor Herman Melville no conto *Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street*. De múltiplas interpretações, o conto possui como protagonista o “excêntrico” Bartleby, um escrivão que, a todas as ordens dadas pelo seu chefe, responde “I would prefer not to”/ Eu preferiria não.

[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.

Ou seja, a distinção de capital cultural²⁶ e das condições socioeconômicas dos estudantes, filhos dos trabalhadores mais expropriados pelo sistema capitalista (e a reprodução desta distinção dentro das escolas), fazem com que esses tenham acesso a um sistema de ensino “aberto a todos”, mas reservado a poucos.

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses "marginalizados por dentro" estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU, 2008, p. 485).

O autor demonstra que, no processo de dominação estabelecido dentro do novo/velho sistema escolar, os próprios dominados são convencidos, por este sistema, de que eles não querem a escola.

Como os processos de exclusão escolar são multifacetados, para além da violência criada pela exclusão branda, eu pude reconhecer outros processos que se apresentavam não como consequências de práticas sutis ou pouco perceptíveis, mas manifestas. Não somente na escola X, como também em outras escolas públicas estaduais e federais marcadas por contextos socioculturais e econômicos distintos, eu presenciei práticas excludentes lançadas por diferentes sujeitos a estudantes cujas identidades de gênero e sexualidades questionavam a heteronormatividade, ou seja, aos estudantes LGBTI+.

De acordo com Sepulveda, Sepulveda e Luz (2016, p.2), a heteronormatividade é regida por uma lógica excludente baseada em

²⁶ Bourdieu (2007) explica que cada família transmite a seus filhos, por meio da socialização, um certo capital cultural, um *ethos*, um sistema de valores e de saberes que contribui para definir as suas atitudes frente à instituição escolar. Esse patrimônio cultural de origem será responsável pela distinção inicial das experiências escolares que os estudantes terão, assim como pelas suas taxas de êxito dentro do sistema escolar. O autor expõe que os estudantes oriundos das classes sociais mais favorecidas possuirão maior capital cultural, pois serão herdeiros de um patrimônio cultural legitimado e valorizado dentro das instituições educativas, portanto, terão mais êxito em seu percurso. Sendo assim, ao ensinar a cultura dominante (da elite), a escola privilegia aqueles a ela pertencentes, lhes garantindo o êxito, enquanto elimina aqueles que não são pertencentes a ela. Contribuindo, portanto, para a conservação das desigualdades.

[...] um regime binário das sexualidades, entre o feminino e o masculino, no qual os comportamentos heterossexuais são os que servem de padrão e de referência para a sociedade. Dessa forma, existe um ordenamento social da sexualidade humana no qual se uniformiza que o sexo biológico deve determinar o desejo heterossexual, da mesma maneira que indica como necessitam ser os comportamentos femininos e masculinos, funcionando, portanto, como um dispositivo da regulação da ordem social[...]

A heteronormatividade, portanto, ao se ancorar no binarismo de gênero e na sexualidade heterossexual enquanto normas, torna anormais todas as outras identidades de gênero e sexualidades.

Acredito, como Candau (2011, p.246), que a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o uniforme e o homogêneo. Nesse cenário, as diferenças ou são ignoradas ou são consideradas um problema. O termo “diferença”, dentro da perspectiva intercultural da autora, é escolhido no lugar do termo “diversidade”, pois o primeiro enfatizaria o processo social de produção da diferença e da identidade, deixando claras as relações de poder²⁷ e autoridade estabelecidas (e em constante disputa). Já o termo “diversidade” possuiria certo essencialismo cultural, trazendo em si a ideia de que a diversidade está dada, é pré-existente. A autora defende que as diferenças não devem ser toleradas, e sim

[...] reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Corroborando Candau, Maciel (2014, p.18) aponta que, apesar dos avanços, das mudanças sociais e da visibilidade da comunidade LGBTI+, as escolas insistem em adotar a perspectiva essencialista para pensar as sexualidades dos sujeitos, promovendo em seus discursos a heterossexualidade como norma. Assim, quando as diferentes identidades de gênero e sexualidades não são tratadas pelo viés do repúdio – atravessado por modelos moralistas, pela visão da homossexualidade como uma patologia, como desvio de caráter ou resultado de uma falha do processo educativo familiar – são tratadas pelo viés da tolerância, prerrogativa baseada no princípio da igualdade de direitos. Contudo, a autora afirma que, ao ser tolerante, a escola

²⁷ Foucault entende que as relações de poder consistem num campo de ações de múltiplas possibilidades, porém de uma mesma natureza: desde agir sobre uma população, agir sobre as ações de outrem (governo dos outros) até agir sobre a própria conduta (governo de si mesmo). A macropolítica torna-se indissociável da micropolítica. (CANDIOTTO, 2010, p. 37).

[...] apenas sugere que há uma diversidade, outro estado, estável, que deve ser respeitado, mas que não se multiplica, não se difere, não é produtivo, ativo e de fluxo contínuo. Esse discurso humanista de respeito à convivência entre as diferenças culturais, de benevolência, portanto, reduz e apaga a diferença, as singularidades e a multiplicidade de experiências que cada um poderia suscitar na educação de si e do outro. Além disso, ele não mexe com as relações de poder entre a heterossexualidade e a homossexualidade, não provoca a desestabilização da heterossexualidade como uma identidade fixa e suprema, que foi produzida na e pela distinção sexual. Em suma, ele não mostra como as sexualidades são construídas historicamente e como elas se alteram com as circunstâncias e a passagem do tempo.

Ser tolerante, portanto, não significa desestabilizar as relações de poder e as desigualdades impostas por elas, mas conservá-las como estão.²⁸

É compreensível entender que ao se produzir uma norma se produza uma diferença, pois há aqueles que a ela resistirão ou não se encaixarão, e é irreal imaginar que uma instituição normatizada como a escola não produzirá exclusões. No entanto, apesar desta realidade, é preciso combatê-las através de práticas emancipatórias, pois, como afirma Sepulveda (2012, p.145)

[...]os processos de exclusão escolar são desumanizantes e podem causar danos aos processos de formação identitária daqueles que são vitimados por eles em função daquilo que lhes é constitutivo. Em geral, o sujeito excluído sente-se discriminado e estigmatizado, o que pode acabar por intervir negativamente na identificação de si próprio.

A autora revela que a estigmatização e a discriminação, presentes nos procedimentos de exclusão escolar, podem interferir negativamente na tessitura das identidades dos estudantes. A potência que possuem de interferir na subjetividade dos indivíduos pode gerar, como resultado, uma sensação negativa em relação a si – como a sensação de anormalidade. Em contrapartida a esses procedimentos, os indivíduos também podem lançar mão das táticas possíveis como forma de resistência.

²⁸ Certa vez, durante uma apresentação de trabalho de alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre o Movimento LGBTI+, escutei de um estudante confessamente católico (saliento este dado, pois era costume ele questionar diversos conceitos sociológicos através dos dogmas de sua religião) que ele via a ausência de transgêneros dentro das instituições educacionais como uma “graça divina”. Ao alertá-lo que o acesso à educação é um direito de todos e que o seu entendimento corroborava a exclusão de um grupo social e a reprodução de uma desigualdade, ouvi deste estudante que ele preferia que pessoas transgênero não estivessem na mesma sala de aula que ele. Caso acontecesse, respeitaria, mas que não era obrigado a aceitar. A noção de “respeito” que o estudante apresentou em sua fala, muito se aproxima com a ideia de senso comum de tolerância, na qual se tolera a existência do outro, porque existe uma norma que assim o obriga. É importante contextualizar que falas como a desse estudante e até ações hostis às temáticas LGBTI+, de igualdade de gênero, e acerca dos direitos humanos, de forma genérica, se tornaram mais comuns e acintosas, em sala de aula, há dois anos. Nas aulas de Sociologia, os agentes de tais ações são sempre estudantes do sexo masculino.

A partir destas inquietações iniciais, gostaria de situar a escola lócus dessa pesquisa.

1.2 (Re)conhecendo o campo: X é a questão

Das unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro que já conheci e nas quais tive a oportunidade de lecionar, essa é a que mais me desafia, por múltiplos fatores. Um deles é o conjunto de relações que compreendo como brutalizadas estabelecidas em seus espaços. Não me refiro, com isso, a atos violentos praticados diretamente por estudantes, professores ou funcionários, como também não excluo a sua existência²⁹.

Embora não se caracterize como uma peculiaridade, X possui o corpo docente desestimulado pela desvalorização social e salarial que a categoria vem sofrendo há anos. Soma-se a este fator a constante presença de reclamações entre professores a respeito de seus estudantes, caracterizados pelo desestímulo, desrespeito e descompromisso.

Apesar de conflitos comportamentais serem comuns e esperados em todo cotidiano escolar, nesta escola eles parecem não encontrar desfecho. Acredito que a existência de diferenças socioculturais entre funcionários e estudantes seja, de alguma forma, potencializadora desses conflitos. O que para os estudantes pode ser corriqueiro (uma fala em um tom mais elevado, por exemplo), para nós, professoras e professores, soa inadequado, e, na sobrecarga do dia a dia docente, em vez de se transformar em exercício de alteridade, converte-se em uma fagulha para o conflito. Por outro lado, nota-se uma desarticulação entre professores, diretores, pais e responsáveis. Essa desarticulação pode ser entendida também como um fator que impossibilita o desfecho positivo desses conflitos.

Durante esses anos percebi, com certa surpresa, que a escola é marcada externamente. Algumas estudantes já haviam comentado que agentes de segurança,

²⁹ A escola já sofreu com situações de agressão física de estudantes contra professores e de professores contra estudantes; com o fato de um estudante da 1ª série do Ensino Médio ter matado o gato de estimação da escola, atirando um objeto pesado em cima dele, enquanto o animal deitava no meio do pátio. Nenhuma dessas situações foi discutida com o corpo docente para serem traçadas ações pedagógicas.

como guardas municipais e policiais militares, que atuam no entorno da instituição vociferavam que lá havia muita “sapatão”. Além disso, não raro, quando comento com alguma companheira de profissão ou mesmo estudantes de outras unidades que nela leciono, recebo comentários como “mas lá é barra pesada”. Mesmo sem conhecer a unidade escolar, essa noção parece ser construída, em grande medida, pelo simples fato de a escola receber estudantes das comunidades localizadas em sua proximidade, o que institui um recorte de classe e uma realidade bem distinta de algumas escolas localizadas na Zona Sul da cidade, por exemplo.

Foi um choque, porque eu vivia num mundo cor de rosa, praticamente. Sempre com aqueles pequeninhos, numa realidade que naquela época era bem diferente, até o público, a família, os alunos, ali em Icaraí. Eu tive muitos filhos de engenheiros, professores, universitários. Era uma realidade muito diferente da que eu vim encontrar aqui. (Relato da ex-secretária Maria descrevendo a sua chegada à escola X no final do ano de 2009)

Localizada no bairro do Fonseca, na Zona Norte de Niterói, X possui aproximadamente 500 estudantes, em sua maioria negros e oriundos das classes trabalhadoras. No turno da manhã, são atendidas as turmas de Ensino Médio e uma das duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da tarde, o Ensino Fundamental e o Correção de Fluxo³⁰.

A escola conta com aproximadamente setenta funcionários concursados, contratados e terceirizados. Possui a parte pedagógica e administrativa composta atualmente por quarenta e cinco professores; uma coordenadora pedagógica, que atua em ambos os turnos; uma funcionária do departamento pessoal; três funcionários que atuam na secretaria; três inspetores, sendo dois no turno da manhã – uma mulher e um homem – e uma no turno da tarde; uma diretora-geral e um diretor-adjunto eleitos no pleito ocorrido em dezembro de 2017. Atualmente não possui orientador educacional – até o final do ano de 2018 quem auxiliava nessa função era a assistente social que se aposentou. Dos agentes escolares sempre se ouve a queixa de que a escola carece de funcionários para o seu funcionamento ideal.

Dentre esses funcionários, faz-se necessário destacar dois deles - os inspetores Ramón e Vivian. Apesar de cada funcionário exercer uma função importante e insubstituível, nós (professoras e professores) recorremos a eles quando

³⁰ O Programa Correção de Fluxo da SEEDUC objetiva, através da aceleração do ensino, corrigir a distorção idade-série na Educação Básica.

temos algum problema a ser resolvido, assim como também o fazem os estudantes. Os inspetores são os primeiros a chegar, abrindo a escola pela manhã e organizando-a xxx. Dos dois, devo fazer menção à importância que um deles parece assumir tanto simbolicamente quanto em relação a sua atuação no cotidiano escolar. Ramón é a figura mais emblemática da escola. Ele é a pessoa que possui mais saberes sobre questões cabais ao seu funcionamento prático. É ele também que possui amplo conhecimento sobre os estudantes do turno da manhã e estabelece contato próximo com eles. É querido por muitos deles e visto como aquele a quem os alunos “obedecem”. Por todos esses motivos, não raramente, é apontado como o “responsável” pela escola durante o período da manhã. Além de desempenhar a função de inspetor, fica encarregado da mecanografia, às vezes, da portaria³¹ e até de realizar pequenas reformas – extrapolando as suas funções. Morador do bairro em que X está situada, o inspetor é o seu funcionário mais antigo, tendo estudado na instituição durante a juventude. Acredito que esse fato seja de extrema relevância, pois pode revelar as ligações afetivas que unem o inspetor à escola.

Dentro da rede estadual, com seus 500 estudantes, X é considerada uma escola pequena. As consideradas grandes possuem mais de 1000 estudantes matriculados. No turno da tarde, por exemplo, as salas do terceiro andar do prédio ficam inutilizadas por ausência de turmas³². Essa característica é explicada, em parte, pela quantidade de escolas estaduais situadas no entorno, que, com ela, somam quatro unidades.

Pesquisando o quantitativo de estudantes matriculados nessas quatro unidades, descobri que X e outra escola bem próxima a ela são, na verdade, as que possuem mais estudantes³³. É importante ressaltar que, dentro da rede estadual, o quantitativo de verbas destinadas às escolas é calculado de forma *per capita*, portanto, quanto maior a quantidade de estudantes matriculados, maior será a verba destinada. Essa política impacta não só no funcionamento das escolas consideradas pequenas – fazendo com que sofram com a escassez de recursos financeiros – como também não leva em consideração as necessidades específicas de cada comunidade

³¹ Função extinta pela SEEDUC.

³² A escola possui três andares, estando as salas de aula situadas no segundo e terceiro. Chama atenção a quantidade de grades e portões com cadeado que separam todos os setores da escola.

³³ As informações foram obtidas através do endereço eletrônico <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

escolar e do público que ela atende, aumentando a desigualdade existente entre as escolas consideradas grandes e pequenas.

Pelos motivos listados acima, no final do ano de 2016, momento seguinte ao término da greve dos profissionais da educação da rede estadual, que contou com a adesão de 50% dos professores da escola, circulou a informação de que a SEEDUC tinha a intenção de entregá-la à prefeitura para uma possível municipalização. Essa municipalização seria motivada pelo suposto baixo número de estudantes, pelo grande número de escolas estaduais no entorno e pelo desejo de reduzir gastos.

A municipalização da escola não ocorreu, mas causou grande temor entre os seus funcionários, principalmente pelo fato de a notícia ter circulado pouco antes da exoneração súbita do diretor-geral, que assumira o cargo em 2015 por meio de concurso público. Essa exoneração causou espanto e comoção entre funcionários e estudantes³⁴. Esses manifestaram a sua insatisfação através de um abaixo-assinado e da afixação de cartazes no portão e no muro da escola. Nenhuma das ações foi capaz de reverter as determinações da SEEDUC, que, de pronto, nomeou outra diretora-geral para o cargo.

A partir da Resolução nº 5779, de 10 de outubro de 2016, foi regulamentado o processo consultivo para a indicação de diretores-gerais e adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da SEEDUC. Em dezembro de 2017, a escola foi autorizada a iniciar democraticamente o processo consultivo para a eleição dos cargos de direção³⁵.

Anteriormente à referida eleição, os estudantes puderam criar o Grêmio Estudantil. Tal qual a eleição para a direção, o retorno de sua obrigatoriedade foi uma

³⁴ À época, não houve a adesão dos pais e responsáveis. Os mais participativos eram os que possuíam filhos(as) no Ensino Fundamental. Eles se queixavam em relação à direção por acharem que a mesma não “dava jeito” no comportamento de seus filhos(as). Como já dito, o turno da tarde concentra quase todo o Ensino Fundamental e é considerado, pelos funcionários e gestores, o turno mais “problemático”.

³⁵ Concorreram duas chapas: a *Chapa 1*, composta pela diretora nomeada e por um professor (este foi convidado pela diretora a compor a chapa na condição de diretor adjunto; trata-se de uma pessoa conhecida por todos os estudantes e por muitos pais por trabalhar há muitos anos com as turmas do turno da manhã e da tarde); e a *Chapa 2*, composta por duas professoras. Esta última chapa recebeu a maioria dos votos entre estudantes, pais e responsáveis, mas a minoria entre as(os) professoras(es) e funcionários. Deste modo, a *Chapa 1* venceu o pleito. O resultado da votação gerou consternação à chapa vencida, bem como aos professores e professoras que nela voltaram. As candidatas não se sentiram apoiadas pelos pares, em um projeto que politicamente “faria frente à SEEDUC”. Neste cenário, alguns docentes pediram transferência para outras unidades, incluindo as duas professoras que compuseram a *Chapa 2*.

conquista fruto das reivindicações da greve dos profissionais da educação e das ocupações estudantis.

No ano de 2017, o Grêmio Estudantil implementou uma rádio que funcionava durante os intervalos e, próximo ao final do ano letivo, promoveu uma festa de Halloween – que foi assunto entre os estudantes por semanas. Ambos os feitos reverberaram positivamente entre o corpo discente. A rádio promovia um momento mais coletivo e compartilhado entre eles no pátio, contudo, foi desfeita no mesmo ano. Quando perguntei o motivo da extinção da rádio, os estudantes informaram que se deu após uma briga entre dois alunos motivada pela escolha das músicas, e, em decorrência desse fato, Ramón a teria proibido. Há de se salientar que, à época, a rádio foi motivo de questionamento por diversas pessoas, principalmente em relação à seleção das músicas e ao teor de suas letras. Algumas músicas selecionadas, principalmente os funks, sofriam censura por parte do inspetor e, até mesmo, dos próprios estudantes.

Após dois breves anos de existência, o Grêmio estudantil já se encontra desarticulado e inoperante dentro da instituição.

Averiguando o quantitativo de estudantes matriculados em 2019, verifiquei que o Ensino Fundamental conta com duas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos. O Ensino Médio conta com duas turmas de 3ª série, com média de 25 estudantes, três turmas de 2ª série com média de 26 estudantes e quatro turmas de 1ª série – sendo esta a série que possui mais estudantes matriculados. As referidas quatro turmas possuem, em média, 37 estudantes cada. Esse quantitativo é composto por estudantes egressos das duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da escola, por aqueles que ficaram retidos³⁶, e por um grande número de estudantes vindos de outras unidades. A 1ª série é a que mais recebe matrículas novas na escola. Contudo, apesar de conter a maioria dos estudantes regularmente matriculados, há nela um índice baixo de frequência e alto de evasão e de retenção. Infelizmente, essa característica não se limita a essa série, uma vez que se repete nas demais, em menor número nas turmas de 3ª série.

Ao verificar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre os anos de 2013 e 2015, relativos às séries finais do Ensino Fundamental

³⁶ Não é raro casos de estudantes ficarem retidos pelo segundo ou terceiro ano consecutivo na 1ª série do Ensino Médio.

(9º ano) da escola e compará-los com a média de todas as escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro e do município de Niterói, obtive os seguintes dados³⁷:

	2013	Meta 2013	2015	Meta 2015
Escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro	3.6	3.7	3.7	4.1
Escolas estaduais do município de Niterói/RJ	3.5	4.1	3.5	4.5
Escola X	2.7	3.5	3.2	4.0

Apesar do aumento significativo do Ideb calculado em 2013 para o de 2015, o índice de X ficou, em ambos os anos, abaixo das médias do estado do Rio de Janeiro e do município de Niterói.

Criado em 2007, o Ideb é descrito pelo Ministério da Educação (MEC)³⁸ como um indicador estatístico nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação básica, sendo calculado a partir de dois componentes: fluxo escolar (índices de evasão, aprovação e reprovação obtidos através do Censo Escolar) e as médias de desempenho dos estudantes nos anos finais (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) nos exames padronizados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Essas avaliações externas padronizadas são compostas por testes que abrangem as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e de Matemática e por questionários de contexto.

Enquanto a Aneb objetiva avaliar a eficiência, a equidade e a qualidade da educação brasileira, através de um levantamento externo bianual, a Anresc visa realizar um levantamento de dados censitários para avaliar a qualidade do ensino nas escolas por meio da Prova Brasil.

³⁷ Foram comparados os índices da escola X referentes somente a 8ª série/9 ano, durante os anos de 2013 e 2015, porque os do ano de 2017 não foram divulgados devido ao número insuficientes de participantes no Saeb. O mesmo ocorreu com as turmas de 3º ano do Ensino Médio. As informações foram obtidas através do endereço eletrônico > <http://ideb.inep.gov.br> < acessado em 23 de janeiro de 2019.

³⁸ Informação obtida através do endereço eletrônico < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb><, acessado em 23 de janeiro de 2019.

Um breve histórico realizado por Bonamino (2016) revela que o Saeb foi criado em 1990 como resposta aos desafios postos pelo processo de democratização do acesso à escola e pelas transformações quantitativas no sistema de ensino.

De acordo com a descrição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³⁹, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e o seu objetivo é “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”. Ainda conforme a instituição, os dados produzidos visam “subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”⁴⁰.

Bonamino (2016, p.116) demonstra que, até 1995, o Saeb enfatizava a avaliação das condições intraescolares, enquanto as características sociodemográficas e culturais dos estudantes, como dados acerca da família, da origem social, dos hábitos de estudo e das práticas culturais, não eram levadas em conta na avaliação do desempenho escolar. Esses dados só passaram a ser coletados através de questionários contextuais a partir do referido ano. Os seus objetivos variaram ao longo dos primeiros ciclos de avaliação, se estabilizando a partir de 1997 ao criar dados estatísticos que, em conjunto com a avaliação, pudessem “apoiar a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, com foco na qualidade e na equidade”.

Contudo, é a partir de 2001 que o Inep, impulsionado por novas inflexões proporcionadas pela Sociologia da Educação e pelos dados obtidos até então, redefine os objetivos do Saeb, dando maior ênfase aos dados contextuais, pretendendo agora

[...] acompanhar os resultados e os fatores associados ao rendimento escolar, por meio da implementação de procedimentos que envolvem a obtenção de medidas cognitivas que capturem o que os alunos aprendem e de medidas contextuais que capturem a origem social deles e as condições em que eles estudam (BONAMINO, 2016, p.119).

³⁹ Autarquia federal, vinculada ao MEC, responsável pela realização de levantamentos estatísticos e pela avaliação educacional.

⁴⁰ As informações foram obtidas através do endereço eletrônico ><http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>< acessado em 02 de março de 2019.

Nos anos que se seguiram, os questionários dos alunos foram se tornando mais complexos, incorporando dados contextuais relacionados ao capital cultural e ao capital social, à motivação e à autoestima, à trajetória escolar e aos aspectos acerca da discriminação racial e social. Também passaram a caracterizar aqueles beneficiados pelo Programa Bolsa Escola⁴¹, visando entender a relação desses aspectos com os resultados cognitivos.

A autora salienta que o Saeb foi reestruturado a partir de 2005, passando a ser composto também pela Prova Brasil, como já mencionado anteriormente. Desse momento em diante, a perspectiva sociológica que correlacionava o desempenho escolar à origem social dos estudantes e aos fatores intraescolares foi paulatinamente abandonada, e os resultados cognitivos da avaliação foram destacados.

O Ideb foi criado em 2007 sob essa nova perspectiva, passando a operar como um suposto indicador da qualidade educacional, a fim de orientar o planejamento de políticas públicas educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal e o financiamento da educação, como também para servir de informativo à população. Para tal, ele combina o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas (Prova Brasil ou Saeb) com as informações sobre o rendimento escolar. Acerca da constituição deste índice e de sua validade, Almeida, Dalben e Freitas (2013, p.1156) informam que:

O fator “desempenho” está associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos, em especial em Língua Portuguesa e Matemática, e o fator “rendimento” ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação medida através da razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la. A pretensão do Ideb de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o NSE da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos.

Os autores afirmam que, ao negligenciar o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes de suas variáveis para apontar sucessos e fracassos escolares, o Ideb isola a escola de seu contexto social, assumindo que ela pode supostamente superar toda a exclusão promovida pela sociedade – o que é uma irrealidade. Caso não o

⁴¹ Antecessor do Programa Bolsa Família, o Bolsa Escola foi um programa, criado em 2001, que transferia de recursos às famílias em situação de extrema pobreza desde que cumprissem a condicionalidade de manter os seus filhos matriculados nas escolas.

negligenciasse, tampouco se poderia tomar o Índice como única representação da qualidade ou da eficiência da educação pública, devido aos limites intrínsecos desse tipo de medição. Limites esses que não avaliam, por exemplo, como estão sendo construídos e consolidados os laços sociais afetivos em um espaço institucional que, via de regra, é hostil aos sujeitos que fogem aos padrões, incluindo os padrões heteronormativos⁴².

Ao dar primazia ao desempenho cognitivo dos estudantes sem correlacioná-los aos contextos socioeconômicos e culturais originários, o medidor apresenta incontestemente insuficiência, podendo ser utilizado não como o indicador, mas apenas com *um* dos indicadores da avaliação das escolas.

Sendo assim, o levantamento do Ideb da Escola X não tem por finalidade demonstrar verdades absolutas sobre o desempenho de seus estudantes, ou criar um retrato que reflita de maneira fiel a qualidade do ensino dentro da instituição, e sim apontar uma de suas realidades. Mesmo silenciando, entre suas variáveis, o nível socioeconômico dos estudantes, ou seja, as situações de desigualdade socioeconômicas em que se encontram, o resultado da escola X no Ideb o expõe. O resultado, aquém do esperado, vai ao encontro dos dados que confirmam a permanência e a reprodução das desigualdades educacionais.

Isso não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendem à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola (FREITAS, 2007, p.969).

Ao procurar Maria, secretária da escola, a fim de obter alguma explicação sobre os problemas de baixa frequência e evasão dos estudantes, dos possíveis motivos que foram citados, a maioria estava ligada às condições socioeconômicas deles.

⁴² A despeito dos limites do Ideb, e de todos os problemas estruturais e pedagógicos que a escola enfrenta, os índices de reprovação na unidade são sempre motivo de visita de algum representante da SEEDUC.

A escola foi caracterizada pela funcionária por atender a jovens oriundos das comunidades do entorno, como Vila Ipiranga, Santo Cristo e Morro do Castro, e das consideradas as mais violentas da cidade – situadas no bairro do Caramujo – e por ter muitos “estudantes do Bolsa Família”⁴³. De acordo com sua análise, esse fato, além de revelar a condição socioeconômica de suas famílias, explicaria o baixo índice de frequência, tendo em vista que a ausência ininterrupta durante um período prolongado acarretaria perda de matrícula e, conseqüentemente, perda do benefício. Nela, há também estudantes que se associaram e se associam ao tráfico de drogas local. Muitos deles param de frequentar e depois retornam – outros não.

Em conversa com Maria a respeito de como a escola lida com a evasão, ela informou que não há uma sincronia nas ações entre escola, família, SEEDUC e instituições como o Conselho Tutelar, o que seria necessário para auxiliar na redução do problema.

Sobre a evasão, apesar de eu e a Jéssica fazermos um trabalho de detectar, ligar, falar... eu não vou colocar a culpa na família, mas não há muito comprometimento dela, por questões diversas. Às vezes não tem ninguém em casa; a mãe sai cedo e nem sempre ela sabe que o filho não chegou aqui. A mãe diz que não tem tempo de vir à escola, que trabalha o dia inteiro. Com o tempo, também, o estudante vê as notas e vê que não tem mais chance. Quando chega agosto é um problema. Passados dois bimestres e eles viram que não conseguiram, perdem o interesse, acham que vão perder tempo vindo à aula. Eu trabalhei muito essa questão com a Jéssica. Eu chamo o professor, conto as faltas. Porque, com 30 faltas, é para a gente cancelar (a matrícula); então, eu sempre fiquei atrás deles para saber. Quantas vezes eu liguei...eu vejo muito desinteresse, infelizmente. Dificilmente eles têm um motivo justificável para dar. Às vezes falam que vão procurar a escola...nunca procuram. Nós notificamos. A RAF [Responsável pelo Acompanhamento da Frequência], que é a Jéssica, tem que notificar. Os mais velhos ela manda para a Regional e fica registrado na ficha; os menores têm que entregar as fichas no Conselho Tutelar, mas também não vejo o retorno. Acho que a gente entrega aquelas fichas e elas ficam lá guardadinhas.

⁴³ O Programa Bolsa Família (PBF), criado em 2003, é uma política pública de Estado voltada ao enfrentamento da pobreza através da transferência de renda às famílias em situação de pobreza (com renda domiciliar *per capita* maior ou igual a R\$ 70,00 e inferior a R\$ 140,00, em reais de 2011) e de extrema pobreza (com renda inferior a R\$ 70,00), acompanhada de condicionalidades articuladas ao Ministério da Saúde e ao Ministério da Educação. Ao se tornar beneficiária do PBF, a família assume compromissos nas áreas de saúde e de educação, tais como: acompanhamento pré-natal, acompanhamento nutricional e frequência escolar em estabelecimento público de ensino. Traçando um breve perfil, os beneficiários do PBF possuem baixa escolaridade, são em sua maioria jovens, predominando, entre eles, o sexo feminino e a cor preta ou parda. Dito isto, as condicionalidades do Programa atuam não só como uma forma de garantir os direitos sociais básicos aos beneficiários, como para prevenir uma possível reprodução das desigualdades entre as gerações. Informações disponíveis em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_10anos.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

A figura da mãe como única responsável pelos estudantes é recorrente nos discursos dos agentes escolares. Em parte, o discurso se revela marcado pela cultura patriarcal⁴⁴ sustentada pela narrativa da divisão sexual natural do trabalho em que a mulher seria a encarregada do cuidado dos filhos, e, em parte, como um dado empírico da maior participação das mães na vida escolar dos filhos, pois são elas, na maioria das vezes, as provedoras e chefes das famílias.

Essa realidade contextual acompanha os dados em âmbito nacional, conforme demonstrou o IPEA de 2015 ao apontar que, nos últimos 15 anos, houve um aumento de 100% no número de famílias chefiadas por mulheres no Brasil, superando os 28 milhões⁴⁵. Enquanto fenômeno tipicamente urbano, o aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres deflagra, por um lado, uma mudança nos padrões de comportamento – já que foi registrado um aumento da chefia de mulheres em famílias compostas por casais heterossexuais –, como atestam os seguintes dados:

No ano de 1995, 68,8% delas estavam em famílias monoparentais (mulher com filhos/as) e apenas 2,8% em famílias formadas por casais – seja com ou sem filhos/as. Já em 2009, 26,1% das mulheres chefes participavam de famílias formadas por casais, e 49,4%, de famílias monoparentais (IPEA, 2011, p.19).

Por outro lado, quando são interseccionadas categorias como gênero e raça, são percebidas situações de maior vulnerabilidade exatamente nos domicílios chefiados somente por mulheres, em especial, por mulheres negras, que, de acordo com os dados do IPEA de 2015, compõem a maioria dos domicílios, somando mais de 15 milhões.

Os dados de rendimento, por exemplo, mostram que a renda domiciliar per capita média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997, ao passo que a renda média numa família chefiada por uma mulher negra é de apenas de R\$ 491. Do mesmo modo, enquanto 69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganham até um salário mínimo, este percentual cai para 41% quando se trata de famílias chefiadas por homens brancos (IPEA, 2011, p.19).

⁴⁴ O patriarcado é definido como um o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens, que “1 – não se trata de uma relação privada, mas civil; 2- dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição[...]; 3- configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4 – tem uma base material; 5 – corporifica-se; 6 – representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência.” (SAFFIOT, 2004, p.57-58).

⁴⁵ Informação obtida em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>>. Acesso em: 14 set. 2019.

Os últimos dados demonstram um aumento do processo da feminização da pobreza agravado pelo recorte de raça e nos ajudam a compreender como o entrecruzamento de gênero, raça e classe nos posiciona em lugares sociais distintos. É dentro dessa situação de maior vulnerabilidade que está situada a maior parte das famílias dos estudantes da escola X.

Em ambos os segmentos da escola há, em certo grau, estudantes que se encontram em um quadro de distorção idade-série, sendo ainda mais perceptível, talvez por contraste, nas turmas de Ensino Fundamental, seja por conta das retenções ou do progresso descontinuado desses estudantes na escola. Perguntei à secretária o porquê desses estudantes não estarem matriculados no Programa Correção de Fluxo⁴⁶ e fui informada que o Programa é oferecido, mas que não é obrigatório, ficando a cargo dos responsáveis decidirem se querem ou não matricular os estudantes. Muitos optariam por não os matricular por acreditarem que o Programa é destinado a pessoas com algum tipo de deficiência cognitiva, e, quando matriculados, esses estudantes seriam englobados nessa categoria estigmatizada e compartilhariam das mesmas “marcas”.

Com relação a essa questão, Maria relatou que o término do turno da noite na escola foi um dos fatores que contribuiu para essa distorção, uma vez que restavam como opções o Correção de Fluxo, rechaçado pelos responsáveis, ou séries regulares.

A faixa etária da tarde está aumentando. À tarde eles estão chegando com 18 anos ao 6º ano, aí é um choque com relação à diferença de idade. A gente tenta fazer um trabalho de conscientização com o responsável, mas nem sempre surte efeito. Dificilmente esses estudantes de idade mais avançada continuam. Quase sempre abandonam. Apesar de você insistir, falar das experiências anteriores, que os estudantes não persistem até o final – porque são níveis diferentes de maturidade para eles conseguirem conviver na mesma sala.

A negativa dos responsáveis é motivada pelo receio de os estudantes receberem o que Goffman (1988) denominou estigma de cortesia, atribuído àqueles que se relacionam diretamente com um indivíduo ou grupo estigmatizado, podendo sofrer, como consequência, a maior parte das privações típicas do grupo que assumiu e correndo o risco de não serem aceitos por outros grupos.

⁴⁶ Tendo em vista a sua finalidade ele poderia promover a permanência desses estudantes na escola de uma forma não constrangedora, posto que muitos acabam desistindo.

O termo estigma é utilizado como referência a um atributo profundamente depreciativo e, mais precisamente, à relação social estabelecida entre este atributo e o estereótipo criado. Na sua origem grega, o termo se referia a

[...] sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos (GOFFMAN, 1988, p.11).

Na contemporaneidade, o autor aponta que o estigma é usado de maneira semelhante à originária, voltando-se mais à desgraça que recai sobre os indivíduos que não se enquadram no *ethos* de normalidade criado pelos grupos sociais do que estritamente às evidências corporais ou sinais físicos.

Os estigmatizados são inabilitados para a aceitação social plena simplesmente porque a sociedade criou categorias para as pessoas e designou os atributos considerados comuns e naturais para os membros destas categorias – os que nelas se encaixam são considerados “normais”. Assim, os que não se encaixam neste *ethos*, por não cumprirem as exigências normativas, sofrem um processo de inclusão perversa (SEPULVEDA, 2012) ao serem imputadas marcas identitárias depreciativas para que se justifique a sua categorização de inferioridade e suposta anormalidade. Uma vez assim identificados, os indivíduos estigmatizados são reduzidos aos estereótipos sociais inferiorizadores criados sobre si.

A escola X recebe anualmente alguns estudantes identificados como “estudantes de inclusão”. São designados assim aqueles que possuem algum tipo de deficiência sensorial, física ou mental ou transtornos globais do desenvolvimento. Eles frequentam a sala de recursos, em companhia da professora do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES), e, em sala de aula, são acompanhados por suas respectivas *cuidadoras*⁴⁷. São oriundos das escolas municipais e chegam a partir da 1ª série do Ensino Médio.

De acordo com a secretária, as mães relatam que há uma diferença estrutural entre o que é ofertado a estes estudantes nas escolas da rede municipal de Niterói e nas da rede estadual do Rio de Janeiro.

⁴⁷ As cuidadoras são professoras e/ou intérpretes contratadas pela SEEDUC que acompanham os estudantes em sala de aula.

Eu já percebi, em conversa com elas, que na rede municipal é diferente. Lá elas falam que é professora de apoio. Ficam juntos, ajudam na lição. Aqui não é essa a função de uma cuidadora ou de uma intérprete mesmo. Aqui não tem estrutura, até de transporte, que eles têm lá. Agora eu estou com o caso do Robert (surdo-cegueira). Nós montamos o processo. Desde o início do ano eu tive que correr atrás de transporte, de cooperativas que fizessem o transporte. Eu montei o processo, porque eles não têm condições de vir de ônibus. Mandei e-mail para três ou quatro cooperativas. Uma se interessou; cobrou 800 reais, foi a única. A que cobra mais barato não se interessou. O processo está correndo. O primeiro aluno foi o André. Lembra? Eu nem sabia de nada, sofri à beça. Foi a primeira vez que tivemos uma cuidadora... tive que aprender muito junto ao NAPES. Com ele ainda demorou um tempo o processo. Hoje está mais rápido para conseguir cuidadora e intérprete. Também tem as limitações financeiras que estão atrapalhando. Tem o problema que muitas vezes elas não recebem e por isso não vêm.

O atendimento ao estudante Robert foi interrompido no final do primeiro semestre de 2018, porque a SEEDUC não providenciou substituta à cuidadora/intérprete que o acompanhava.

O motivo da procura pela matrícula destes estudantes na escola X seria a existência da sala de recursos multifuncionais⁴⁸, onde funciona o NAPES. Como não são todas as escolas que a possuem, os estudantes precisariam se deslocar para outra unidade que estivesse com ela equipada. Uma vez matriculados na escola X, o atendimento é facilitado por estarem no mesmo ambiente. Segundo a secretária, além desse aspecto facilitador, haveria também um esforço da instituição para acolhê-los bem.

E, também, quando eles começam, são bem acolhidos. Aqui não há distinção. Você não vê bullying com esses alunos. Eu não recebo crítica de nenhuma mãe, muito pelo contrário. Elas falam assim “aqui a realidade é diferente da escola anterior. Como ela fica feliz em se arrumar para vir à escola”.

Apesar de não haver relatos de discriminação ou perseguição aos estudantes que frequentam a sala de recursos e possuem cuidadoras, já houve casos de discriminação a estudantes com transtornos do espectro autista e deficiência visual e intelectual que, apesar de frequentarem o NAPES, não necessitavam do acompanhamento diário de uma profissional. O tratamento empregado pelos demais estudantes da escola àqueles que são acompanhados por uma cuidadora revela uma percepção restrita de quem estaria no escopo da “inclusão”, condicionada, principalmente, pela representação da necessidade de tutela.

⁴⁸ Esta é uma sala equipada para o trabalho da Profissional de Apoio à Inclusão com os estudantes.

É importante ressaltar que as políticas de inclusão existentes dentro da escola, promovidas pela SEEDUC, são direcionadas exclusivamente a esses grupos. Esse fato evidencia o que a Secretaria entende por educação inclusiva, independentemente das condições sob as quais ela ocorre, e, de certa forma, o que entende sobre o que é estar “incluído” e excluído do processo educacional.

Acerca desta questão, Sepulveda e Sepulveda (2016, p.1266) demonstram que nos últimos anos ocorreram avanços nas políticas de inclusão direcionadas aos grupos denominados minorias sociais e que garantiriam o exercício do direito à diferença e à educação no Brasil.

Muitas políticas curriculares de inclusão desenvolvidas no Brasil estão baseadas numa política universalista essencialista que não reconhece as especificidades dos contextos e das pessoas. Assim, possibilita-nos também avaliar as nossas políticas públicas e pensar sobre a história e a cultura do nosso próprio país. Cabe ressaltar que durante muito tempo essas políticas foram pensadas e tratadas como questões que se relacionavam apenas às deficiências sensoriais, físicas e mentais, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades/superdotação. Foi apenas nos últimos anos que outros processos de discriminação começaram a integrar as preocupações governamentais, dando origem a políticas, leis, regulamentações a respeito da exclusão de negrxs, homossexuais e outros segmentos minoritários [...]. Em 2003, ao ampliar a discussão da exclusão/inclusão a esses outros segmentos socialmente discriminados, o governo brasileiro evidenciou ter percebido que a questão da exclusão não atinge somente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotadas, mas também outras minorias que sofrem com os processos discriminatórios e persecutórios, passando a legislar também em favor dessas pessoas.

Apesar dos avanços no entendimento das políticas públicas de inclusão, elas ainda ficaram mais concentradas no campo teórico. No campo das políticas curriculares, a promoção da inclusão é, via de regra, direcionada apenas a alguns grupos, e, ainda assim, a sua efetivação esbarra em várias dificuldades, não se realizando concretamente nas escolas. Olhando para esses outros grupos, como os LGBTI+, tanto no campo das políticas públicas quanto no das políticas curriculares, as insípidas tentativas de promoção de sua inclusão nas escolas, além de tropeçarem em obstáculos dentro das unidades escolares, vêm sendo atacadas politicamente por forças conservadoras que se potencializaram nos últimos anos.

Suely, a assistente social que esteve até o final do ano de 2018 à frente do Projeto de Serviço de Orientação Social (S.O.S), relatou que, diferentemente de outras escolas em que o Projeto esteve presente, em X o atendimento, antes restrito às famílias, teve que ser ampliado aos estudantes devido à alta demanda. Uma

dessas demandas se referia ao atendimento a estudantes LGBTI+, com destaque às estudantes lésbicas, que, conforme narrado, havia se acentuado de 2016 a 2018.

Recordo-me de uma conversa informal com a secretária Maria a respeito de questões peculiares à escola que foi para mim um divisor de águas. Ela havia mencionado que muitos responsáveis estavam reclamando e até mesmo desistindo de matricular suas filhas, porque a escola teria “muitas estudantes lésbicas”.

Desde que comecei a trabalhar como professora de Sociologia na escola X, em 2016, notei a representatividade da identidade lésbica. Nessa época, eu não travava um contato tão aprofundado com a unidade. A Sociologia era uma disciplina que possuía apenas um tempo de aula, nas 1ª e 2ª séries, e dois tempos na 3ª série, fato que me obrigava a complementar a carga horária em outras unidades e, como consequência, ter uma percepção reduzida sobre o que ocorria em sala de aula e no entorno. Ainda assim, eu nutria a impressão, ou expectativa, de haver uma aceitação em relação às diferenças de sexualidades e de gênero, posto que nunca havia encontrado essa realidade em nenhuma outra escola. Nas unidades em que atuei sempre encontrei estudantes LGBTI+, todavia, a maioria era do sexo masculino.

Esse olhar sobre as relações de gênero e sexualidades dentro da escola X, que hoje percebo como desatento ou ingênuo, se construiu menos por análise e mais por contraste. À época, como citei, eu trabalhava em outras escolas estaduais com localizações geográficas e realidades socioculturais distintas umas das outras, incluindo também uma escola federal localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro⁴⁹. Além disso, quando comecei a trabalhar em X, havia saído de outra unidade localizada em uma cidade pequena da Região dos Lagos do Rio de Janeiro. Como dito anteriormente, em todas essas instituições eu encontrei estudantes LGBTI+, de maioria gay, e dois casos, nessas referidas escolas, me marcaram muito.

Um deles envolveu um estudante da escola situada na Região dos Lagos. Ele estava na 2ª série do Ensino Médio e havia sido aconselhado por algumas professoras a não “se assumir”, a não “sair do armário”. Isso significava não exteriorizar a sua homossexualidade, pois elas “tinham medo do que poderiam fazer com ele”, por se tratar de uma cidade pequena, onde supostamente “todo mundo se conhece”. Na época, um ex-estudante da escola havia sido vítima de homofobia e espancado na rua por outros homens.

⁴⁹ Atuando como professora do Ensino Fundamental e Médio, lecionando, respectivamente, Ciências Sociais e Sociologia.

De acordo com Borrillo (2010, p.30-31), é inconcebível entender a homofobia sem levar em consideração o seu fundamento: a ordem sexual que tanto subordina o feminino ao masculino, o sexismo, quanto hierarquiza as sexualidades, colocando a heterossexualidade como padrão para avaliar todas as demais – o heterossexismo. Essa forma específica de dominação, construída através da crença na superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais, faz com que todas as outras sexualidades sejam consideradas “na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”. Sendo assim, o autor define homofobia como

[...] a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para o seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas.

Como uma forma específica de exclusão, a homofobia constitui uma ameaça aos valores democráticos, pois promove a desigualdade entre indivíduos, podendo se manifestar em atos de violência ou até mesmo extermínio. A lesbofobia e a gayfobia são formas específicas de homofobia praticadas, respectivamente, contra lésbicas e gays e devem ser nomeadas como tal para que sejam identificadas⁵⁰. O mesmo em relação à bifobia e à transfobia, que ocorrem, respectivamente, contra pessoas bissexuais e pessoas transgênero.

O fato de o estudante ter de se “assumir” gay revela o quanto a heterossexualidade é política na naturalização dos indivíduos. O conselho das professoras para que ele não o fizesse, mesmo que impulsionadas por uma razão anti-homofóbica (o medo de o estudantes ser vítima de uma agressão por ser quem ele é), reforça a imagem do “armário” como uma estrutura de opressão que confina a homossexualidade à esfera íntima da vida privada.

Sedgwick (2007, p.22) demonstra que o “armário” ainda funciona como um dispositivo de regulação e invisibilização da vida de homossexuais, que, em maior ou menor grau, o tem como uma presença formadora de suas vidas.

⁵⁰ É importante frisar a relevância da identificação de cada uma dessas formas específicas, pois, por conta dos privilégios de visibilidade, o termo homofobia é geralmente associado aos homens.

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays⁵¹ há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas[...]. Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demanda de sigilo ou exposições. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. No nível mais básico, tampouco é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos de visita, proteção contra a violência, contra “terapia”, contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida. O armário não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que seja de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora.

O outro caso foi um tanto mais complexo, mas não menos violento. Envolveu um estudante do 8º ano da escola federal, gay, negro (talvez o único da turma; certamente, o mais retinto⁵²) e morador do morro Dona Marta, localizado no bairro de Botafogo. Muito comunicativo e inquieto, ele era sempre apontado por alguns professores e por algumas pessoas da turma, em sua maioria, do sexo masculino, como alguém que possuía um comportamento inadequado. Simbolizado como um fator perturbador das aulas, ele foi alvo de um abaixo-assinado para ser retirado da turma, sendo acolhido apenas por um pequeno grupo de meninas da classe.

Era costume desses estudantes agirem preconceituosamente contra ele por diversos fatores, principalmente a sua sexualidade, e contra outras pessoas, dentre as quais me incluo. Em uma de nossas aulas de Ciências Sociais, cujo tema eram os Movimentos Sociais, em específico o movimento LGBTI+, uma das estudantes da turma fez uma pergunta que, além de preconceituosa, me pareceu, naquele momento, orquestrada. Ela questionou se as pessoas faziam o curso de Ciências Sociais para defender “viado” e “sapatão”. Após ouvir a minha resposta, a estudante finalmente fez a pergunta que alguns aparentavam ansiar: “você é sapatão?”. Confesso inesperadamente ter sentido um constrangimento poucas vezes experimentado.

⁵¹ No texto se utiliza o termo gay para se referir a homossexuais do sexo masculino e do sexo feminino.

⁵² Utilizo o termo retinto, tal como o faz parte do Movimento Negro, para designar pessoas negras de pele escura. Essa demarcação tem sido feita para expor a existência de racismos que se recrudescem de acordo com a gradação da tonalidade da pele.

Naquele momento, em sala da aula, já exposta mas, ainda assim, com medo da exposição, respondi um seco “não”.

Se, à época, com 27 anos, eu me vi naquela situação, eu não conseguia imaginar o que aquele estudante gay, negro, morador do Morro Dona Marta, sentia todos os dias naquela escola que, apesar de pública, atendia majoritariamente à classe média alta branca⁵³. Era com mais profunda admiração que eu olhava o poder da sua existência capaz de atravessar e perturbar aquelas estruturas. Mesmo contra todas as possibilidades e diante de todas as tentativas, ele não se silenciava.

Em um dos longos conselhos de classe dessa turma, o professor de Biologia relatou a todos os presentes ter interrompido a aula por conta do comportamento do estudante. Contou, sem constrangimentos, que o ordenou ir até a porta e olhar os demais. Após obedecer, perguntou ao estudante se ele estaria vendo alguma “franga” ali presente, ao passo que o estudante respondeu: “Franga, não! Mas *frangay* estou!”

Tendo visto de perto os processos de exclusão e depreciação que estudantes LGBTI+ sofrem nas escolas, quando cheguei à escola X e identifiquei estudantes majoritariamente do sexo feminino expressando e verbalizando a lesbianidade, usufruindo de maior liberdade em relação às expressões das suas identidades (influenciada pela ausência da obrigatoriedade do uniforme), acreditei, por comparação às outras realidades vividas, que a existência daquela configuração pudesse estar ligada à valorização das identidades de gênero e sexualidades dessas estudantes pela instituição.

Creio que escolas públicas sejam realmente mais propensas às pluralidades, em geral, o que não significa que esta propensão se constitua sempre como um fato em relação às diferenças de gênero e sexualidade. Contudo, foi no mínimo ingênuo acreditar que a sua presença, em qualquer ambiente, se dê sem disputa. A informação a respeito das estudantes lésbicas, obtida através da secretária Maria, me fez mais atenta. A partir daquele momento e do aprofundamento do meu contato com a escola, eu comecei a perceber o que até então me escapava⁵⁴.

⁵³ Importante destacar aqui que as situações de preconceito e discriminação que este aluno sofria não eram somente referentes à sua sexualidade, mas também à sua cor e classe social, portanto, existiam outros fatores interseccionais que influenciam neste caso. A discussão sobre interseccionalidade será abordada ao longo desta dissertação.

⁵⁴ A partir de 2017, com o retorno da obrigatoriedade de dois tempos de aula da Sociologia para cada série do Ensino Médio, a minha carga horária ficou concentrada na escola X, não tendo mais a necessidade de complementá-la em outras unidades.

2 NEM PRIVADO, NEM PESSOAL. GÊNERO E SEXUALIDADE: QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

Os estudos de gênero são uma das consequências das lutas libertárias dos anos 60, que contaram com as revoltas estudantis de 68, com os movimentos hippie, negro, gay e feminista e com as lutas contra a guerra do Vietnã e ditaduras militares. Era um momento de efervescência cultural e de lutas por uma vida mais justa e igualitária. No centro destes movimentos, conforme Grossi (s/d)⁵⁵, estavam as mulheres, que, mesmo atuando nas mesmas frentes que os homens, não ficavam sob os mesmo holofotes. Além dessas lutas, a época foi marcada pelo questionamento dos padrões de sexualidades e de gênero via ação dos movimentos feminista, de lésbicas e gays. Dessas ações, novas identidades passaram a se tornar visíveis.

Por isso, na teoria política produzida nas últimas décadas, a contribuição do feminismo se mostrou crucial. O debate sobre a dominação masculina nas sociedades contemporâneas [...] abriu portas para tematizar, questionar e complexificar as categorias centrais por meio das quais era pensado o universo da política, tais como as noções de indivíduo, de espaço público, de autonomia, de igualdade, de justiça ou de democracia. Não é mais possível discutir a teoria política ignorando ou relegando às margens a teoria feminista, que, nesse sentido, é um pensamento que parte das questões de gêneros, mas vai além delas, reorientando todos os nossos valores e critérios de análise (MIGUEL, 2014, p.17).

A partir dos anos 80, os estudos de gênero passaram a problematizar mais profundamente a suposta determinação biológica da condição feminina que tornaria todas as mulheres, independentemente de sua condição social e de sua subjetividade, uma unidade, pois seriam atravessadas e condicionadas pela morfologia do sexo dito feminino. Grossi (s/d) salienta que essa determinação natural dos comportamentos de ambos os sexos, questionada pelos estudos de gênero, “não passa de uma formulação ideológica que serve para justificar os comportamentos sociais de homens e mulheres em determinada sociedade” e também para legitimar a desigualdade existente entre eles.

⁵⁵ “Identidade de gênero e sexualidade” Disponível em: <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidad_e.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

Em se tratando das sociedades ocidentais, a biologia seria uma explicação “de grande peso ideológico, pois, aprendemos que ela é ciência e que, portanto, tem valor de verdade”. Por ser assim considerada, carregaria consigo o *ethos* da neutralidade e da objetividade, escondendo o fato de que ela reflete os valores sociais de onde está inserida e da qual é fruto: uma sociedade patriarcal e heteronormativa, o que significa que ela reflete os valores dos homens brancos heterossexuais.

Conforme Louro (2008), até um passado recente, era essa a voz que falava e era ouvida de forma quase incontestável, construindo representações sociais que tiveram e ainda têm importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. A posição homem-branco-heterossexual foi construída historicamente como a identidade de referência, assumindo o efeito de norma que, como tal, se torna presumida e invisível, entendida como não marcada. Já todas as outras identidades que dela se afastam seriam marcadas e construídas como diferença. Portanto, a diferença, assim como a norma que a produz, não é natural; é naturalizada. Ambas são ensinadas e produzidas através de processos discursivos e culturais. Em diálogo com Foucault, a autora explica que a norma não é imposta, mas que está

[...] inscrita entre as artes de julgar, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa (Ewald, 1993). A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí porque a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de se naturalizar (LOURO, 2008, p.22).

Apesar do que se faz crer, o sexo e a sexualidade não são um dado biológico natural, essencial e inato a todos os seres humanos, mas frutos de uma construção social, cultural e histórica. A sexualidade é construída historicamente a partir de discursos sobre o sexo que, ao regularem e normatizarem, instauram saberes e produzem verdades. Ainda segundo Louro (2000, p.8-9), a concepção da sexualidade como um dado natural se ancora na suposição de que todos os seres humanos vivenciam os seus corpos da mesma forma. No entanto, a autora afirma que

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções...Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e

transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

É comum ouvirmos definições de sexualidade como uma orientação/prática sexual, situada exclusivamente no âmbito do desejo, e de gênero, como papéis sociais e comportamentais dispostos a homens e a mulheres, ambos se apresentando de uma forma fixa. Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista sobre os mesmos conceitos, Louro (2014) não compreende gênero e sexualidade como elementos estanques, mas como constituintes das identidades dos sujeitos, não sendo definitivas, e sim construídas num processo variável e contínuo.

O conceito de gênero, a partir dessa perspectiva, é deslocado da mera inscrição social de papéis e comportamentos (masculinos ou femininos) sobre um corpo sexuado para o modo como as características sexuais (masculinas e femininas) são compreendidas, representadas e construídas através de processos e práticas socioculturais e linguísticos generificados, ou seja, atravessados pelos gêneros. Assim, os gêneros passam a ser entendidos como processos resultantes das relações sociais e de poder estabelecidas e dirigidas aos corpos. Segundo Scott (1995, p. 86), a análise da categoria gênero não pode prescindir de apreciar que ele é constituinte das relações sociais e de poder estabelecidas entre homens e mulheres, ou seja, entre os dois sexos:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

Scott (1995) situa o gênero como uma categoria útil à história, e não somente à história das mulheres⁵⁶, para a compreensão das relações sociais, das relações

⁵⁶ Na década de 1980, o termo “gênero” passou a significar academicamente o estudo da “história das mulheres”. A substituição do termo mulheres por gênero se deu por conta deste possuir uma suposta neutralidade e objetividade, que garantiria uma aceitação /legitimação desse campo de pesquisa, por se dissociar da política feminista (supostamente ruidosa e demasiadamente política). Somente este

entre mulheres e homens, das relações de poder e das desigualdades e hierarquias estabelecidas entre os sexos e dadas como naturais.

Entender o gênero para Scott significa também reconhecer que homem e mulher são “ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, pois que, quando parecem fixadas, elas recebem, apesar de tudo, definições alternativas, negadas ou reprimidas”. O gênero expõe, ainda, o dilema da diferença, a construção de desigualdades binárias, de diferenças pretensamente naturais, significa “lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais”. Uma diferença que deve se impor também na conceituação de gênero, na medida em que muitas vezes os termos mulher e homem são utilizados enquanto categorias homogêneas e sem história, ou sem relação entre si (TORRÃO, 2005, p. 136-137).

O que está em questionamento, portanto, é a visão binária referente às relações de gênero que identifica o masculino e o feminino como opostos. Ainda que percebidos como complementares, ambos podem conviver um com o outro, mas nunca um no outro. Sob essa condição, Scott (1995) nos revela que a ideia de masculinidade repousa necessariamente na repressão de aspectos femininos, assim como a ideia de feminilidade repousa na repressão de aspectos masculinos, criando polos opostos.

Estando imbricado em todas as relações humanas, o gênero, tomado como categoria de análise, fornece também meios de compreender as relações políticas. Scott (1995, p. 92) observou que o poder se exerce sobre o gênero como forma de domínio político. Deste modo, haveria uma intrínseca conexão entre regimes totalitários ou ditatoriais e a perseguição e controle sobre as relações de gênero, com o objetivo de manter e fixar o binarismo e o discurso das diferenças que legitimam a dominação masculina enquanto naturais.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

fato já é o suficiente para compreender a imbricação do gênero, enquanto categoria, com as relações sociais e de poder estabelecidas. Por outro lado, essa substituição rejeita a ideia de que mulheres e homens seriam esferas estanques e de que o estudo de um não implicaria no estudo do outro.

Esse fenômeno pode ser observado no contexto político brasileiro atual, marcado pela ascensão da extrema direita, que, em 2019, simbolicamente e efetivamente chegou ao poder com a eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República, alavancada pela aliança com as Igrejas Pentecostais e Neopentecostais. Desde o princípio, ficou evidente a instrumentalização das questões de gênero e sexualidades, por parte desse grupo político e religioso, com a intenção de reforçar os binarismos de gênero calcados não só em uma narrativa biológica (supostamente natural) como também divina. Atrelado a isso, ainda temos uma galopante política institucional de repressão, dentro das escolas, aos debates pedagógicos e às representações dos gêneros e das sexualidades que não reproduzam a forçosa cisheteronormatividade⁵⁷. Essa política está presente no combate à chamada “ideologia de gênero”, em prol do que esse grupo político denomina como valores “da família tradicional brasileira” e das religiões judaico-cristãs⁵⁸.

Sobre a perseguição e censura à abordagem das questões de gênero e sexualidades no âmbito educacional, Reinoso (2008)⁵⁹ demonstra que o Estado conservador e defensor do heterossexismo se encontrou perante um impasse a partir dos anos 1980, quando os LGBTI+ passaram a reivindicar politicamente a expressão de suas identidades. De acordo com a autora, em países onde a liberdade de expressão é garantida, a perseguição e o controle sobre as identidades sexuais e de gênero se tornam difíceis, pois, por serem dinâmicas e situacionais, a única forma de implementar tal barbárie seria através da proibição de sua expressão pública. Dessa maneira, o Estado precisaria lançar estratégias outras para restringir a expressão

⁵⁷ A partícula “cis” deriva do termo cisgeneridade introduzido por ativistas transfeministas para atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero. Dessa forma, a cisheteronormatividade “referencia um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta, idealiza e institucionaliza o gênero, sexo e a sexualidade em uma linha ilógica e estritamente horizontal”. Caravaca-Morera J.A., Padilha M.I.(2017, p.1306).

⁵⁸ Essa agenda tornou-se tão importante para esse grupo político que constou no discurso de posse do presidente dentro do Congresso Nacional. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/01/bolsonaro-fala-em-combater-ideologia-de-genero-veja-integra-do-discurso.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

⁵⁹ El armário como coartada. Disponível em: <<http://www.trasversales.net/t11bg.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

dessas identidades, promover discursivamente a sua perseguição⁶⁰, e, ainda assim, manter de alguma forma a máscara das liberdades e dos direitos.

Aumentando la presión sobre el estigma e imponiendo todo tipo de restricciones al discurso identitario sobre la base de que promueve la homosexualidad. Ese discurso tiene múltiples consecuencias sobre la igualdad. La confusión entre expresión y promoción es lo que está en la base del discurso reaccionario sobre Educación para la Ciudadanía, por ejemplo, o lo que hace tan difícil que los profesores/as se declaren gays o lesbianas. La persecución de la expresión trata de frenar la salida del armario y menoscaba cualquier posibilidad de protección bajo el principio de igualdad. Eso tiene múltiples consecuencias para las personas socialmente más vulnerables. Además, la supresión del discurso de identidad conduce necesariamente a otra expresión obligatoria. En ausencia de un discurso de identidad alternativo a la norma se presume que todo el mundo es heterosexual. La no expresión LGBT boicotea así el principio de igualdad para lesbianas y gays. Por eso, cuando se permite que se penalice –que se armarice- a una lesbiana, a un gay, se está armarizando a todos, especialmente a las lesbianas.

Assim como na Espanha de Reinoso os setores conservadores e a Igreja Católica se levantaram contra o programa Educación para la Ciudadanía, no atual cenário brasileiro, o combate à “ideologia de gênero” dentro de instituições educacionais e culturais vem cumprindo essa agenda.

A origem do termo “ideologia de gênero” é controversa. No entanto, Miskolci e Campana (2017) demonstram que, a partir da década de 90, as ideias que o sustentam podem ser encontradas no seio da Igreja Católica com a popularização crescente da Renovação Carismática Católica (RCC)⁶¹ e com o acirramento de uma agenda moral conservadora. Tal agenda pode ser encontrada nos documentos

⁶⁰ No Brasil, dentre várias estratégias, podemos destacar a tentativa do grupo político que hoje se encontra no Governo de associar discursivamente as identidades LGBTI+ à prática do crime de pedofilia e à adicção.

⁶¹ De acordo com Carranza (1998, p.9) a RCC, também chamada de pentecostalismo católico, nasceu no final da década de 60, nos EUA, e representou uma das inflexões do catolicismo diante da crise de hegemonia que vinha enfrentando e das mudanças sociais e culturais do mundo Moderno. Originária como um movimento de classe média, que depois popularizou-se, a RCC se contrapôs à Teologia da Libertação - movimento engendrado pelos setores progressistas da Igreja Católica, na América Latina, cujos membros eram incentivados a analisar e agir sobre a realidade a partir da perspectiva e em prol da população excluída econômica, política e socialmente. Propondo uma “experiência religiosa fundamentada na doutrina, na tradição, na procura da santidade pessoal e na assídua prática sacramental” é rígida a cobrança sobre as atitudes dos seguidores da RCC, esses devem seguir a risca a sua conduta moral, principalmente no que tange à sexualidade. Dentro de sua doutrina, a sexualidade é voltada para moralizar e disciplinar os impulsos sexuais, assim, a prática sexual que não tenha por finalidade a procriação é demonizada e vista como um ato pecaminoso. É importante salientar que a Virgem Maria é um ícone da Renovação, e, tal como ela, a mulher carismática é vista como o elo entre Deus e o mundo livre de pecado. Sobre a mulher carismática recai não somente o peso da retidão como o da vigília e cuidado da família para que os ventos da modernidade não os direcionem ao pecado.

doutrinários inspirados na teologia de João Paulo II, e está inserida nos escritos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger. Esses escritos representaram uma contraofensiva às ideias feministas e aos direitos sexuais e reprodutivos que emergiam no momento.

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. Já não se admite que a “natureza” tenha algo a dizer, é melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto, tem que se libertar de qualquer pressuposto de seu ser: o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo o que queira, apenas desse modo será “livre” e liberado. Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele “serei como deuses”: tem que ser como Deus (RATZINGER, 1997, p. 142 apud MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 726).

De acordo com os autores, esses escritos significaram também uma reação direta à Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), ocorrida em 1994, no Cairo, e à IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, ocorrida em 1995 e organizada pela ONU, em Pequim. A Conferência de 1995 teria reconhecido não só a desigualdade da mulher como um problema estrutural como teria colocado a categoria “gênero” no centro do debate sobre as mulheres. A contraofensiva de diversos setores religiosos conservadores passa a se concentrar, a partir de então, no combate a essa perspectiva de gênero, afirmando que ela não passava de uma “ferramenta ideológica de dominação” cujo objetivo era incutir na sociedade que as diferenças entre mulheres e homens não eram naturais, mas construções socioculturais, e isso colocaria em risco a existência da própria sociedade.

Somente em 2007 a noção de “ideologia de gênero” ganhou força nas discussões dentro da Igreja Católica latino-americana e na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam), na qual são registradas preocupações com o avanço dos direitos da população LGBTI+. Nela declara-se que a “ideologia de gênero” enfraquece a instituição familiar, o matrimônio e o direito à vida ao defender que cada um pode escolher a sua orientação sexual e o seu gênero,

sem levar em consideração as diferenças consideradas naturais, biológicas e divinas entre homens e mulheres.

A Igreja Católica, as organizações pró-vida⁶², as Igrejas Evangélicas, grupos políticos e grupos que se intitulam supostamente apolíticos (como os que estão à frente do Programa Escola sem Partido) se uniram à “causa” em vários países da América Latina para impedir os avanços relativos à igualdade de gênero, aos direitos sexuais e reprodutivos e aos direitos da população LGBTI+ conquistados a partir da virada do milênio.

Conforme Miskolci e Campana (2017), no Brasil, a hegemonia da noção de “ideologia de gênero” se estabeleceu a partir de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável homoafetiva como um núcleo familiar dotado de direitos. Seis dias após a decisão do Supremo, a Frente Parlamentar Evangélica voltou-se contra o material didático do programa “Escola Sem Homofobia”, chamado pejorativamente pelos conservadores e pela extrema direita de “kit gay”. Pouco tempo depois, frente à forte polêmica e oposição, o material que seria distribuído em seis mil escolas foi vetado pela então presidenta Dilma Rousseff. Desde então, a bancada evangélica ampliou-se dentro do Congresso Nacional, tomando controle de comissões como a de Direitos Humanos e evitando o avanço de projetos relacionados aos direitos das minorias.

Dentro de um cenário de avanço das políticas educacionais que, até então, visavam promover a igualdade de gênero e combater a homofobia, concordo com Carrara (2015) quando afirma que o rechaço à chamada “ideologia de gênero” é uma reação contra a difusão nas escolas brasileiras do ideal de igualdade entre homens e mulheres e contra o reconhecimento de que diferentes expressões de gênero e de sexualidades devam merecer apreço, respeito social e direitos iguais. Contudo, esse não é um movimento meramente reativo; ele é também propositivo. Sua proposta não se encerra na criação de uma agenda da moral e dos costumes conservadores; também se utiliza dessa agenda para criar outra forma de organização social e política e uma nova concepção de Estado que se quer menos secular, menos democrático e menos igualitário.

Sobre as forças políticas que estão organizadas em torno da construção e do combate à chamada “ideologia de gênero”, Serrano (2017) nos alerta, em seu artigo

⁶² Organizações não governamentais com perfil religioso-conservador conhecidas pela luta contra os direitos reprodutivos da mulher.

acerca da emergência dos movimentos antigênero na Colômbia e em outros países da América Latina, que não se pode interpretar a ação dessas forças como sendo meramente retórica. Elas são antes uma prática política em torno da qual se aliam, mesmo que contingencialmente, diversos atores sociais e políticos. O diferencial desse movimento, destacado pelo autor, é o agenciamento de um público que se tornou vigilante no controle dos debates e das políticas públicas progressistas a respeito das questões de gênero e sexualidades.

En Brasil, Escola sem Partido surgiu como una iniciativa ante el “adoctrinamiento ideológico” en las escuelas, que luego tomó como bandera la lucha contra la ideología de género. La alianza entre católicos y evangélicos, y el desarrollo de sus estrategias de lobby e incidencia política les permitió vetar temas de género en planes educativos nacionales y regionales (Miguel, 2016). El trabajo con centros de pensamiento de derecha fortaleció su discurso y se reflejó en ideas como la de reducir el ejercicio docente a un acto de instrucción, en la concepción de la educación como servicio. Eslóganes del tipo “Meus filhos, minhas regras” (Mis hijos, mis reglas) reflejaban una reacción antiestatal. El uso de medios electrónicos permitió una amplia movilización, con pocos costos económicos y alto impacto (SERRANO, 2017, p.159).

Transnacional por origem e assimilado como um termo guarda-chuva, os grupos empenhados no combate à “ideologia de gênero” transformaram em ameaças a igualdade de gênero, os direitos LGBTI+, os direitos reprodutivos, as identidades sexuais, as identidades de gênero e até mesmo o ensino da educação sexual.

La noción ideología de género circula en textos que constituyen un género literario propio, con modos particulares de argumentar, interpretar y componer sus argumentaciones, a medio camino entre la narrativa literaria y la discusión de bibliografía especializada en el tema. Es por ello, que en un mismo discurso se articulan temas diversos y dispares. La literatura fundamentalista, como documento y experiencia de lectura, es, a la vez, polivalente y ambigua, monovalente e inflexible, instrumento de control y medio de resistencia (Stähler y Stierstorfer, 2009). Esa es la condición ideológica de la ideología de género como contra-discurso. Y es en esa interacción entre lo político, lo pedagógico y lo público que se va instalando como un argumento para el debate. (SERRANO, 2017, p.153)

No Brasil, a atuação de grupos cristãos e seculares fez a expressão se popularizar, e hoje o termo é usado por diferentes atores sociais e possui aderência dentro da sociedade brasileira.

Durante a conversa com a assistente social da escola, o termo “ideologia de gênero” apareceu algumas vezes em referência às questões de gênero e sexualidades que estão fora do espectro da cisheteronormatividade. Suelly relatou

que, durante os seus dois últimos anos de trabalho na escola X (que compreenderam os anos de 2017 e 2018), havia testemunhado no S.O.S um aumento da demanda de atendimento acerca da “questão do bullying, de modo geral, da homossexualidade e da ‘ideologia de gênero’”, por parte das estudantes. Dentro desse contexto, a funcionária apontou como possíveis causas a “emancipação da mulher” e a “ideologia de gênero”, que, no seu entendimento, “trouxe muitos questionamentos”, fazendo aumentar a existência de expressões de gênero e sexualidades diferentes e, por consequência, oportunizando que as pessoas se digam como são. Além desses fatores, a assistente social apontou também a ação do que identificou como “modismo”.

Elas têm um enfrentamento bem maior, numa postura mais ousada. Eu noto isso. Me surpreendeu. Tanto pela minha idade quanto pelo meu trabalho que realizo há tantos anos. Me surpreendeu não esse quantitativo – acho que isso é o sinal dos tempos, não vou entrar nesse detalhe, não tenho esse cabedal para estar abordando. Quem sou eu para dizer que é isso ou aquilo. Que o mundo vai acabar. Nem vou entrar para isso – no lado religioso, não cabe aqui [...] Na minha ótica, vem crescendo muito, devido a toda a modificação social, transformação, evolução. Vou colocar evolução entre aspas, porque não sei se é uma evolução mesmo, quem sou eu para dizer. É muita tecnologia, muita modernidade. Tudo isso eu posso afirmar. Porém, se é evolução ou não, só Deus sabe [...] Agora, eu já até falei com professores aqui da escola, numa conversa informal, que parece um modismo de certa forma. Eu penso isso, outras pessoas também pensam, até umas amigas minhas psicólogas.

Apesar de Suelly expressar durante a nossa conversa que a homossexualidade sempre existiu e que ela era historicamente mais visível entre os homens do que entre as mulheres, a percepção da sexualidade como modismo apresentada pela assistente social continha em si não só referência às múltiplas possibilidades de expressão e vivência das sexualidades, como também ao mimetismo – a concepção da sexualidade como resultado de uma influência ou de um contágio.

O heterossexismo presente na ideia da homossexualidade e da bissexualidade como moda, como resultado da influência dos amigos, dos meios de comunicação, etc., está ancorado no entendimento dessas sexualidades como produzidas e da heterossexualidade como natural. É também com essa mesma lógica que opera o combate à “ideologia de gênero”, conforme pode ser visto nos conteúdos propagados pelo programa Escola sem Partido, em que se afirma estar em curso nas escolas um projeto de doutrinação através da propagação da “ideologia de gênero” aos

estudantes, que, tal como um contágio ou uma influência, os levaria a romper com os binarismos de gênero e com a heterossexualidade.

Também queria fazer mais uma abordagem, já que estamos falando sobre ideologia de gênero, só para finalizar. Eu tenho observado, nesses dois anos para cá, a falta de definição também entre eles, né?! Da homossexualidade – que eu nem posso chamar de homossexualidade, vamos colocar na ideologia de gênero...que é a bissexualidade muito crescente, principalmente, entre as meninas. É o que eu falei anteriormente, como a mulher está com uma abertura maior, elas se sentem mais à vontade para se colocar sexualmente, e os meninos também estão com uma bissexualidade muito grande. Como as minhas colegas psicólogas falaram, elas também estão vendo como um modismo. Vou até arriscar, a bissexualidade está sendo muito maior do que a homossexualidade. Isso eu não poderia deixar de falar, quase esqueço.[...]Fora o modismo, pode ser até a questão da insegurança tanto de país, como de mundo, o momento social, tudo, em geral, não só o financeiro. A questão da insegurança interior de cada um, fora essa visão de mundo. Claro que o mundo está influenciando nessa visão interior individual, porém, está havendo muita insegurança, incertezas, dúvidas. O que eu vou ser? Isto ou aquilo? Mal comparando a uma indecisão profissional. Está eclodindo uma indecisão sexual.

É importante também destacar aqui que a assistente social, ao operar com o esquema binário de polos opostos heterossexual/homossexual, não consegue apreender a bissexualidade como uma identidade sexual, relegando-a a um meio caminho identificado como falta de definição ou indecisão sexual. Além dessas identificações socialmente comuns a respeito da bissexualidade, não raramente, ela também é associada à promiscuidade sexual e a não monogamia, o que reitera a sua percepção enquanto prática sexual e não como identidade sexual. Esse tipo de invalidação contribui para o apagamento e invisibilização da bissexualidade, sendo também uma expressão da bifobia. Sobre essa questão, Leão (2018, p.38) afirma que “o desejo bissexual é inconcebível a uma compreensão de humanidade estática, visto que a sua característica definidora é a constante transformação do objeto de desejo dos sujeitos que se identificam como bissexuais”.

Tendo consciência, portanto, que o propagado combate à “ideologia de gênero” é a legitimação do combate aos direitos das mulheres e da população LGBTI+, faz-se necessário, como disse Scott (1995, p.93), utilizar o gênero como categoria de análise para refletir sobre as relações históricas e para reescrever a história.

Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

O gênero não representa algo que é imputado ao corpo, mas que o constitui a partir das relações de poder. O gênero, portanto, se articula com outras identidades, como as de classe, raça/etnia, geração, nacionalidade, sexualidade, etc., variando com elas. Essas articulações se configuram em marcadores interseccionais que influenciam na formação das identidades.

O conceito de interseccionalidade foi cunhado, nos anos 80, pela feminista negra Kimberlé Crenshaw e difundido por outras, como bell hooks e Patrícia Hill Collins. Elas procuravam romper com as limitações do feminismo branco e com a perspectiva de uma luta feminista única, visando a incorporação das questões de gênero na luta antirracista e da categoria raça no estudo das questões de gênero (RODRIGUES, 2013). Mas, antes mesmo de o conceito ser cunhado, Angela Davis e outras autoras feministas negras já escreviam sobre a importância de se considerar as opressões estruturais como indissociáveis.

Conforme Crenshaw (2002), o conceito funciona como uma ferramenta teórico-metodológica utilizada para auxiliar no entendimento dos processos multifacetados e complexos de opressão das mulheres negras através da interseção de gênero, raça, classe, etc., também promovendo possibilidades de ações de combate às múltiplas discriminações.

A interseccionalidade, portanto,

[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p.177).

Assim, a autora afirma que a interseccionalidade é um conceito que aborda a diferença dentro da diferença e que, no debate entre gênero e raça, homens e mulheres podem experienciar o racismo de formas especificamente relacionadas a seu gênero.

Em diálogo com Patricia Hill Collins e Audre Lorde, Akotirene (2018, p.39) considera que a interseccionalidade nos faz enxergar um sistema de opressão interligado que não pode ser justaposto hierarquicamente ou comparado entre si. Da mesma forma, ela não pode ser interpretada como um somatório de opressões, pois essa compreensão não lançaria luz às interconexões entre formas distintas de

opressão que se sobrepõem e se influenciam mutuamente, deixando-se de perceber como elas são imbricadas umas às outras e posicionam diferentemente as pessoas dentro da sociedade e dentro dos contextos sociais.

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas contextualmente estejam explicitadas.

Ainda de acordo com Akotirene (2018), a perspectiva interseccional desconstrói qualquer universalismo ao atentar para alguns fatos. O primeiro refere-se aos marcadores da diferença. Apesar de se atravessarem o tempo todo, eles são sempre singulares. O segundo revela que as pessoas são afetadas de formas distintas. Além disso, a interseccionalidade evita a produção de novos essencialismos ao evidenciar que todos somos marcados, mesmo que, através da lógica colonial, a branquitude e o cisheteropatriarcado⁶³ tenham sido ensinados como norma. Em relação aos marcadores das diferenças, a questão da sexualidade também não pode ser minimizada.

A sexualidade, conforme afirma Louro (2014, p. 30-31), é também uma das identidades que nos constitui, pois tem tanto a ver com o corpo como com as imagens, as fantasias, o ritual e com os discursos que a regulam, normalizam, criam saberes e produzem “verdades”. A sexualidade é atravessada pela cultura e pelas relações de poder, assim as identidades dos sujeitos se constituem

[...] através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (Itálicos no original)

⁶³ Sistema sociopolítico em que o gênero masculino e a heterossexualidade possuem supremacia em relação aos outros gêneros e sexualidades. O termo enfatiza que as discriminações sofridas pelas mulheres e por LGBTI+ estão ancoradas no machismo.

As identidades de gênero e de sexualidade são construídas, portanto, dentro das relações socioculturais e de poder estabelecidas em contextos específicos. Quando algumas delas são produzidas enquanto diferenças, estão sendo estabelecidos processos de exclusão, silenciamento e dominação.

2.1 Gêneros e sexualidades em disputa

Dentro da escola X foram percebidos diversos processos de exclusão relacionados aos estudantes LGBTI+, como demonstra a seguinte fala: “Temos que resolver o problema das meninas que estão namorando no banheiro.” A frase foi dita pelo ex-diretor geral enquanto conversava com uma funcionária. Eu comecei a notar que o suposto grande número de estudantes lésbicas na escola era apontado por várias pessoas (pais, professores, inspetores, gestores), mas nunca como algo positivo, e sim como uma marca, um estigma, um problema a ser resolvido ou invisibilizado.

Casos de coerção às expressões e vivências das sexualidades que não se constituem dentro da heteronormatividade passaram a ser percebidos como comuns e cotidianos, principalmente os praticados pelos dois inspetores do turno da manhã. Nessas situações, há uma divisão binária em que a inspetora Vivian se encarrega das meninas e o inspetor Ramón, dos meninos. Como exemplo, há o caso de um aluno gay que foi constrangido pela forma que dançava no pátio durante o intervalo – quando os estudantes ainda tinham permissão de colocar músicas nos alto-falantes.

Este último acontecimento envolveu o estudante Marcelo, que costumava utilizar acessórios corporais identificados pelos outros como “de mulher”. Foi a ele que o inspetor se referiu quando entrou na sala dos professores, durante o recreio, com ar de indignação, e disse: “Desculpe a expressão, mas aquele veadozinho está se esfregando lá no pátio”. A indignação de Ramón foi compartilhada por muitos que estavam naquela sala, e o tratamento lançado ao estudante, encarado com naturalidade.

Ficou nítido, naquele momento, que a corporeidade de Marcelo estava em disputa e que a sua sexualidade estava sendo regulada através do policiamento e da censura de gênero. Acima de tudo, também ficou claro que a linguagem tanto

expressa as relações de poder quanto as institui, tanto veicula quanto produz e pretende fixar diferenças, como afirma Louro (2014, p. 67):

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural".

A naturalização dos xingamentos de teor homofóbico praticados cotidianamente na nossa sociedade, inclusive em instituições educacionais, demonstra, em casos como o de Marcelo, o quanto a homofobia é constitutiva da identidade masculina. Também revela o quanto estes termos são utilizados para reiterar os gêneros e reafirmar o heterossexismo e o sexismo, reatualizando a superioridade da heterossexualidade e a inferioridade do que é considerado feminino. Sobre isso Borrillo (2010, p.88) diz:

A lógica binária que serve de estrutura para a construção da identidade sexual funciona por antagonismo: assim, o homem é o oposto da mulher, enquanto o heterossexual opõe-se ao homossexual. Em uma sociedade androcêntrica como a nossa, os valores apreciados de forma especial são os masculinos; neste caso, sua "traição" só pode desencadear as mais severas condenações. Portanto, o cúmulo da falta de virilidade consiste em assemelhar-se à feminilidade, "disfarçar-se de *drag-queen*", "assumir trejeitos femininos", "maquiar-se para frequentar casas noturnas" ou "falar com uma vozinha aguda e efeminada".

Acerca dessa questão, outro acontecimento ocorrido no final do ano letivo de 2017 me chamou atenção. Em meio à correria de entrega de provas, notas e resultados para a reavaliação, enquanto eu me direcionava para a sala de aula, um professor de Biologia distribuía as suas provas finais corrigidas e anunciava os aprovados e os em recuperação final. Durante a entrega, um estudante indagou o porquê de o professor ter escrito na sua prova, ao lado da nota, a palavra "boiola". O professor respondeu de forma jocosa, dando a entender que aquela era uma "brincadeira" que fazia parte do trato entre os estudantes do sexo masculino e ele. Não muito tempo depois desse ocorrido, outro estudante da mesma turma entrou na sala dos professores procurando o mesmo professor de Biologia e, ao encontrá-lo, ambos se cumprimentaram usando o termo "veadinho". Esses atos cotidianos revelam

o quanto a homofobia está presente na socialização masculina e na construção da masculinidade.

O incômodo geral que ecoava com relação a Marcelo era evidente. A sua expressão de gênero não binária, fronteiriça, desafiadora da polaridade masculino-feminino, a vivência e a verbalização da sua homossexualidade dentro do espaço escolar eram sempre apontadas como algo desnecessário, como um excesso a ser reprimido, silenciado no “armário”. O fato de o estudante costumeiramente quebrar as regras⁶⁴, de ter completado 18 anos e de não se sentir mais tutelado dentro da escola adensavam camadas de vigília e repressão ainda maiores. De acordo com o que o estudante relatava e com o que os antigos diretores diziam nas reuniões, as suas identidades sexual e de gênero eram percebidas como um problema também em casa⁶⁵.

Antes do final do ano letivo de 2017, o processo de expulsão escolar de Marcelo havia sido completado. Resultado do heteroterrorismo que comumente vitima estudantes LGBTI+, principalmente, transgênero, travestis e não binários, Bento (2011) destaca a necessidade política de se diferenciar o processo de expulsão escolar dos indicadores que compõem a chamada evasão escolar, quando se trata de casos em que o estudante deixa de frequentar a escola, por ela, reiteradamente, produzir como diferentes, abjetos e poluentes todos os indivíduos que fogem à norma de gênero.

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamento, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino”. A cada reiteração da/o pai/mãe ou professor/a a cada “menino não chora”, “comporta-se como menina”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo[...] A bicha, o sapatão, e o efeminado são essenciais para realimentar a heterossexualidade, não por serem estranhos a ela, mas porque a constituem ou, conforme Jacques Derrida, a diferença gera aquilo

⁶⁴ O inspetor Ramón sempre reclamava do hábito que o estudante Marcelo tinha de fumar na grade que dividia a parte interna da parte externa da Escola, apesar de o próprio inspetor fazer o mesmo.

⁶⁵ Marcelo teria sido expulso da casa da mãe e passado a morar com o pai e a avó, que também não o aceitavam. Nesse ínterim, lembro-me do estudante retornar à escola, após o término de uma suspensão, com os cabelos cortados e tingidos de preto (a cor anterior era rosa) e vestindo um casaco do Flamengo.

que ela proíbe, “tornando possível a própria coisa que ela torna impossível” (BENTO, 2011, p. 552).

O estudante havia deixado escritos nas portas e paredes do banheiro masculino. Apesar da presença comum em qualquer banheiro público, principalmente, os de escolas e universidades, os escritos feitos por Marcelo foram a gota d'água no processo de expulsão escolar que tão ardorosamente a instituição impunha. No lugar dos corriqueiros xingamentos LGBTIfóbicos e das frases misóginas, o estudante havia deixado grafado o desejo homossexual – com direito a nomes e fantasias. O desejo confessado por Marcelo nas paredes e portas do banheiro feriu a tão frágil masculinidade heterossexual dos desejados (agora expostos), e, sob a ameaça desses que a queriam restituída, Marcelo nunca mais retornou à escola.

Apesar de identificarmos mais a homofobia por ações de agressões verbais e físicas manifestas, ela também se expressa pelo desprezo e pelo afastamento. Como se a homossexualidade fosse contagiosa, a aproximação é evitada, pois é entendida socialmente como adesão⁶⁶. No caso deste estudante, a aproximação sequer era física, o fio que a conduzia era uma fantasia, um desejo provavelmente unilateral, exposto no único lugar possível naquela instituição, posto que pouco vigiado pelos agentes escolares. Mas tal declaração não foi encarada como lisonja, e sim como ofensa. Era como se essa fantasia abstrata tivesse o poder de macular e pôr em xeque a masculinidade dos desejados.

O heteroterrorismo dos estudantes e dos agentes escolares praticado contra Marcelo revela o quanto a heterossexualidade é sustentada por uma contínua e intensa vigilância que mobiliza diversos sujeitos e tem por finalidade não só a restituição da heterossexualidade como também a reiteração de um modelo hegemônico de masculinidade.

Segundo Almeida (1996, p.163), a masculinidade hegemônica se ancora em

[...] um modelo cultural ideal que, não sendo atingível — na prática e de forma consistente e inalterada — por nenhum homem, exerce sobre todos os homens e sobre as mulheres um efeito controlador. Implica um discurso sobre a dominação e a ascendência social, atribuindo aos homens (categoria social construída a partir de uma metonímia do dimorfismo sexual) este privilégio potencial. Um paradoxo deve, desde já, ser elucidado: se masculinidade e feminilidade são, ao nível da gramática dos símbolos, conceptualizadas como simétricas e complementares, na arena do poder são discursadas como assimétricas. Isto é patente na ideologia do parentesco e do casamento, em

⁶⁶ Fato muito comum entre estudantes gays, que costumam sofrer ostracismo por parte dos outros estudantes do sexo masculino.

que à ideologia da "complementaridade" de homem e mulher se sobrepõem precedências de autoridade masculina. Mais: a própria masculinidade é internamente constituída por assimetrias (como heterossexual/homossexual) e hierarquias (de mais a menos "masculino"), em que se detectam modelos hegemônicos e variantes subordinadas (os termos são de Carrigan, Connell e Lee, 1985). Isto só pode significar duas coisas: que a masculinidade não é a mera formulação cultural de um dado natural; e que a sua definição, aquisição e manutenção constitui um processo social frágil, vigiado, auto-vigiado e disputado.

Connell e Messerschmidt (2013), ao revisitarem o conceito, afirmam que a masculinidade hegemônica, apesar de normativa, não pode ser entendida de forma fixa, universal ou como expressão de meros papéis ou identidades, mas de forma dinâmica, como padrões de práticas esperadas dentro de relações de gênero estabelecidas em circunstâncias específicas, e, principalmente, como luta pela posição hegemônica dentro dessas relações. Contudo, reiterando o que já foi dito anteriormente, o modelo hegemônico de masculinidade tem como base os modelos idealizados de masculinidade, que são impossíveis de ser alcançados, mesmo por homens heterossexuais, e necessita de constante vigilância e reiterada aprovação dos homens e das mulheres para se manter.

Os autores ressaltam que, mesmo sendo atravessados por marcadores sociais distintos e não tendo acesso em determinados contextos à masculinidade hegemônica, os homens podem adotar uma atitude de cumplicidade masculina. Esse fato demonstraria a eficácia da hegemonia alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão. A ideologia machista pode ser entendida como o amálgama que produz esse espaço de cumplicidade e solidariedade entre homens atravessados por interseccionalidades distintas e que, por vivermos em uma sociedade patriarcal, incide também sobre as mulheres atravessadas por interseccionalidades distintas.

Braz e Souza (2018), em diálogo com Connell (2005) e Almeida (1995), apontam que, apesar do reconhecimento de uma pluralidade de masculinidades atravessadas por marcadores como raça, gênero, classe e geração, os modelos hegemônicos de masculinidade são construídos em contraposição ao feminino e à homossexualidade. A heterossexualidade constitui um pilar importante para a construção da noção de masculinidade, englobando-a e pressupondo-a como única condição possível, sendo reiterada por homens e mulheres.

O entendimento sobre o processo de reiteração de gênero sofrido por Marcelo dentro da escola se tornou ainda mais complexo quando, através de diversos relatos,

ele se contrapunha à narrativa da presença harmônica de uma estudante transgênero no passado recente da instituição. Dara teria passado pelo processo transexualizador⁶⁷ e utilizado o nome social durante o período em que concluiu o Ensino Médio, conforme constatou a secretária Maria.

Já tivemos uma aluna trans. Ela conseguiu até a troca de nome. Ela usava o prenome social. Não tenho nenhum caso de pedido de prenome social, mas há possibilidade de usar. Há no Conexão [Escolar]. Ela pediu e a gente colocou no diário entre parênteses. A gente sempre procurava avisar ao professor[...].No decorrer do tempo também ela foi se transformando...o processo dela. Trouxe toda a documentação. Todos os laudos que precisava ela trazia. Houve bastante respeito com relação a ela e aos colegas. Também, ela tinha uma atitude muito respeitosa.

Destaca-se o fato de as histórias sobre a estudante Dara virem sempre recheada de predicativos com relação ao seu comportamento dentro da escola. Como reiterou o diretor-adjunto Álvaro.

Dara era uma aluna que, quando eu comento sobre ela... se você falar com Ramón ou qualquer outra pessoa, vai falar “é o cara padrão”. Boa aluna. Bom papo. Fez o Ensino Médio aqui, fez o PreparaNem. Passou para Ciências Contábeis na UFF e agora está fazendo Direito na UERJ. Outro dia ela esteve aqui. É uma pessoa maravilhosa! Dava para conversar bem com ela, e, aquela coisa, curiosidade...dava pra conversar bem com ela, conversa franca[...].Ela chegou com a aparência masculina ainda, mas depois foi fazendo a transição aqui dentro da escola, até chegar no nome social. Foram esses três anos com acompanhamento psicológico. O pessoal sempre elogiou muito a postura, ela não era vulgar.

Expressões como “recatada”, “delicada”, “respeitosa” e “postura” e o fato de ser considerada boa aluna foram ouvidos repetidamente, inclusive pelas suas ex-professoras, em conversas informais.

Quando mudou o nome social é que ficou assim...até se adaptar, era complicado. Mas foi tranquilo, até pela postura que ela sempre manteve. Recatada, não ficava de ti-ti-ti[...].Ela tinha um respeito aqui dentro. É aquele lance...tudo é a postura que o aluno tem. A postura que ela sempre manteve em sala de aula, no pátio, em qualquer lugar, não dava margem para aluno ficar recriminando. Pelo contrário, se houvesse algum tipo de discriminação em relação a ela, os próprios colegas de turma defendiam, protegiam. Então, tinha muito apoio, pela postura que ela tinha. Não era aquela coisa que transparecia certa vulgaridade.[...]Quando eu vi que ela passou para a UFF, eu fiquei muito feliz. No finalzinho do ano passado ela esteve aqui. Ela queria fazer uma palestra voltada a esse público LGBT, para orientar, só que acabou

⁶⁷ Processo pelo qual a pessoa transgênero passa, de forma geral, para que seu corpo adquira características físicas do gênero com o qual se identifica. Pode ou não incluir tratamento hormonal, procedimentos cirúrgicos variados (como mastectomia, para homens transexuais) e cirurgia de redesignação genital/sexual ou de transgenitalização. JESUS (2012, p.30)

que não vingou a palestra. Mas ela ainda teve a coisa de querer voltar para conversar. (Álvaro, diretor-adjunto)

Nesse contexto, era como se Dara, ao se encaixar no estereótipo de feminilidade desejado pela sociedade, contribuísse para que sua transgeneridade não fosse percebida no cotidiano da escola e, ao não se situar mais na ambiguidade, na fronteira dos gêneros, no “horror da indeterminação” (Bento, 2011), como Marcelo, não significasse mais uma ameaça à masculinidade hegemônica. Com isto, não estou supondo que a sua transgeneridade tenha se encaixado na heteronorma, mas que, talvez, o corpo de Dara tenha sido normatizado e compreendido, dentro daquele contexto, através da lógica binária.

A primeira vez que soube da existência da Dara foi durante a conversa com as estudantes do *sapabonde*. Roberta e Carla eram estudantes antigas da escola, e, quando entraram, Dara estava cursando o último ano do Ensino Médio. À época, elas se diziam espantadas com a inoperância da instituição em lidar com os casos de LGBTIfobia que elas, outras estudantes e Marcelo sofriam, e com a falta de palestras e projetos que mobilizassem a escola acerca do tema⁶⁸ – afinal, a escola já teria tido uma estudante transgênero. Com relação ao tratamento diferente que elas e Marcelo recebiam em comparação a Dara, as estudantes tinham a seguinte perspectiva:

Carla - Ela tinha a papelada, a família dela tinha dinheiro. Quando a menina chegou aqui falando que queria usar o banheiro feminino, ela tinha tudo pronto. A Solange [coordenadora pedagógica] a usou como método. Ela queria que o Marcelo fizesse isso. Qualquer coisa que ele fosse argumentar com ela, ele tinha que ter um papel.

Roberta - Ele queria usar o banheiro feminino com as meninas, não sei se por se sentir mais seguro...mas ela falou “você não é trans, você não fez cirurgia, você não pode entrar aqui e falar que vai entrar no banheiro feminino que nem mulher”[...] Se você é trans, se você já tem o seu nome aceito pela justiça, fez cirurgia, tá parecendo uma pessoa do gênero que você queria ser,

⁶⁸ Apesar da demanda, a única mobilização que a escola fez no combate à LGBTIfobia foi a realização de uma palestra ministrada por um professor da unidade que possuía graduação em psicologia. Ainda assim, ela só ocorreu por resultado da pressão do *sapabonde* após recorrentes casos de lesbofobia envolvendo a inspetora Vivian - incluindo um que foi denunciado à SEEDUC. Mesmo tendo gostado do seu conteúdo, as estudantes argumentaram que a palestra teria sido realizada para manter as aparências, pois, ao invés de ser obrigatória, ela era facultativa e excluía quem mais precisava dela: professoras/res e funcionários. De acordo com as estudantes, as palestras promovidas pela escola são sempre obrigatórias e que é costume todo ano assistirem temas sobre “proteção ambiental”, “educação sexual” (voltada à gravidez na adolescência e à prevenção de DSTs), e “formação profissional” (voltada ao mercado de trabalho), mas também já ocorreram palestras voltadas ao que foi identificado como “problemas enfrentados pelos estudantes”, como, por exemplo: o alcoolismo e a dependência química. Nesta linha temática, policiais militares e representantes dos Narcóticos Anônimos palestraram. A indiferença da instituição em lidar com a questão e em promover o combate a LGBTIfobia ficou ainda mais evidente quando negligenciou a oportunidade de ter Dara retornando à escola para falar aos estudantes.

ok, para você tá ótimo. Agora se você é um trans que tá em transição, e ainda precisa fazer tudo, não vai ser aceito[...]A maioria das pessoas, na verdade, não sabia que ela era trans, que tinha feito cirurgia. Ela usava o cabelo grande, e realmente as pessoas achavam que ela tinha nascido daquele gênero, era uma menina toda, mil vezes mais feminina e maravilhosa do que eu. Um mulherão. Só que tem essa, se você é discreto, é aceitável. Se você faz tudo para se esconder ou tentar não expor o que você passou, tá tranquilo. A escola tinha isso de “ah, ela era super discreta”. Eu sou super discreta. A gente não sai por aí gritando feito malucas que a gente é sapatão, mas, independentemente, se eu estivesse fazendo isso ou não, eu teria que ser respeitada. O pessoal tem muito disso em relação aos meninos, se o gay é tranquilão, ok. Se ele é afeminado, não. “Vamos falar com ele, tá fazendo isso para chamar atenção, faz escândalo”. Gente, tem uma monte de hétero por aí que faz escândalo. Tem essa de não respeitar se você expor a sua identidade num nível que eles não acham aceitável.

No caso de Roberta e Carla, duas estudantes cisgênero, o limite imposto pela escola foi a transposição da barreira que invisibilizava a sua lesbianidade: a troca de afeto.

É importante salientar que, no caso de Dara, diferentemente de Marcelo, Roberta e Carla, e de tantos estudantes, houve também uma quebra de paradigma, pois a sua família não se configurou como o primeiro grupo a excluir. Além de possuir segurança jurídica e esclarecimento sobre os seus direitos, a estudante transgênero teve consigo a presença e apoio dos seus responsáveis durante o processo, fato que, provavelmente, lhe garantiu uma experiência mais positiva dentro da escola.

A utilização do banheiro feminino pelos estudantes do sexo masculino, seja por questões de higiene, por possuir mais acessórios ou por medo de sofrerem gayfobia, era e ainda é, na escola, uma questão reclamada pelos estudantes gays e com a qual os agentes escolares não sabem lidar. Muitas vezes, nesse não saber, eles acabam culpando o estudante que quer usar o banheiro feminino por receio do que pode lhe acontecer dentro do banheiro masculino.

O motivo principal seria o espelho, que agora tem no masculino. O segundo a perseguição dos meninos, que acham que está entrando no banheiro para...né?! Eu conversei uma vez com dois alunos da escola, eu falei que não era bem assim, que eles tinham que se impor; saber entrar e sair do banheiro. Se você está no shopping, você usa o banheiro masculino, homem ou gay vai usar o mesmo banheiro, não vai ter essa discriminação e ninguém vai querer te bater por conta disso. Por que dentro da escola não pode? Sempre peguei e falei sobre isso “vocês têm que saber se impor, vocês têm que saber entrar e saber sair”, não é ficar dando confiança para os outros dentro do banheiro[...]Então, eles sempre cobram o uso do banheiro feminino. Às vezes, quando eu sinto que eles estão muito tensos, eu deixo até usar o nosso banheiro de professores para evitar aquele problema. (Álvaro, diretor-adjunto).

Para o diretor, a divisão binária dos banheiros garantiria não só a manutenção da privacidade como o ordenamento sexual.

Eu não vejo problema de o menino gay usar o banheiro feminino, desde que seja gay. O problema é quando você abre isso[...]Tem alguns ambientes de trabalho que a gente vê um banheiro só, mas te incomoda. Você entrar num banheiro sabendo que pode entrar um homem ou uma mulher seguido...se esbarrar naquele corredor. Tinha que ser adaptado.

De acordo com Rodrigues, Zamboni e Rocon (2016, p.77), na nossa sociedade, o banheiro funciona como um dispositivo privilegiado para a regulação das práticas corporais e de gênero, cumprindo uma função crucial de delimitar o público e o privado, de distribuir e organizar os corpos “suscitando e regulando desejos em torno da ordem”. Os autores destacam o fato de o banheiro ter migrado dos espaços públicos para espaços cada vez mais fechados e vigiados: o centro da casa, da escola, das instituições, etc., sendo hoje praticamente extintos os banheiros públicos localizados em espaços abertos. Essa transição se fez necessária para a manutenção da lógica binária sexo-gênero e para a vigília daqueles que produzem deslocamentos dessa normatividade.

O banheiro opera sua função primeira como dispositivo produtor de privacidade e individualidade. Esses produtos, entretanto, estão marcados nos espaços públicos pela vigilância constante: os banheiros de uso coletivo são, de modo geral, compostos de maneira que se possa vigiar e controlar o que se faz dentro deles. Expondo aqueles “que perdem a noção” e “que não são dignos de respeito” à vigilância constante e à eventual sanção disciplinar, os corpos-gêneros coerentes com o padrão esperado poderão sentir-se seguros em sua precária (in)segurança. Os banheiros, antes de nos esconderem e garantirem privacidade, cumprem o papel de dizer o que devemos ser e o que não devemos ser. Por isso, tornaram-se comum nos banheiros das universidades frases preconceituosas, xingamentos e violências favoráveis ao extermínio das subjetividades dissidentes, das vidas que habitam o banheiro de outras maneiras (RODRIGUES, ZAMBONI E ROCON, 2016, p.79).

Dentro dessa lógica, são sobre os corpos dos estudantes que transbordam as fronteiras do gênero e dos que rompem com a heteronormatividade que recairão a vigília e a punição. A eles é cobrada a envergadura de um comportamento “adequado”, pois a sua inadequação lança luz a possibilidades outras de existência, ameaçando as relações de poder ancoradas na cisheteronorma.

Com o estudante Marcelo não foi diferente. À época, acompanhando cotidianamente o que acontecia com ele, pude notar mais enfaticamente uma

vigilância e uma censura reguladoras das sexualidades e dos gêneros na escola, percebendo-as, aos menos inicialmente, mais acintosas quando direcionadas a estudantes do sexo masculino – no sentido de possuírem um teor explicitamente vexatório. Não estou afirmando, com isso, que existam mais práticas gayfóbicas do que lesbofóbicas, muito menos que a identidade lésbica seja “mais aceita” no espaço escolar, e sim que as possibilidades de nuances em relação ao que se é normativamente esperado das identidades sexuais e de gênero dos indivíduos do sexo masculino me pareciam, de alguma forma, mais restritas do que as esperadas dos indivíduos do sexo feminino.

De acordo com Borrillo (2010, p.27), a impressão de menor intensidade com relação às práticas lesbofóbicas está ancorada no fato de elas aparecerem de forma mais dissimulada, contudo, não menos violenta.

A lesbofobia constitui uma especificidade no âmago de outra: com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade.

Essa impressão de maior indiferença não significaria maior tolerância, e sim um manifesto desdém fruto da misoginia que entende a sexualidade feminina única e exclusivamente como objeto do desejo masculino, tornando impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres. Segundo Dunker e Barbero (2010), as lésbicas seriam, portanto, “condenadas” à invisibilidade do “vejo, mas mesmo assim interpreto como se não existisse”. Transparentes, mas invisíveis, caso não se apreenda delas uma caricatura distorcida do modelo homem-mulher.

Sobre a visão estereotipada em relação às lésbicas e a constante heterossexualização de casais homossexuais, Oliveira, V. (2006, p.59) afirma que está conectada a uma

[...] necessidade de se reconhecer o feminino e o masculino no “casal”, que é o reconhecimento de papéis diferenciados entre o ativo e o passivo, entre o dominador e o dominado. De acordo com Richardson (1983), a imagem da lésbica como pseudo-homem deve-se a pressuposição típica de que a escolha do objeto sexual tenha uma relação direta com o gênero. Assim, o estereótipo da lésbica masculina exige que haja uma parceira que adote o papel feminino, porque a ideia de duas lésbicas femininas ou masculinas estabelecerem um relacionamento seria uma ameaça extremamente poderosa tanto ao modo como as lésbicas têm sido vistas quanto à própria visão tradicional das relações heterossexuais em que se basearam tais estereótipos. Desse modo, interpretar a lésbica como um pseudo-homem

sublinha a inautenticidade e a invalidade de sua escolha, como mulher, de relacionar-se sexual e emocionalmente com outras mulheres.

Dunker e Barbero (2010, p.28) explicam que a visibilidade não seria necessariamente uma confissão individual, mas um fazer ou uma performance (BUTLER, 2004) que “contribua para o conhecimento social de um mundo e um estilo de vida que fica dissimulado ou distorcido na visão geral da sociedade”. Aprofundando a questão da visibilidade lésbica em seu aspecto social e político, Reinoso (2008) afirma que ela não significa somente o desejo de ser vista e reconhecida, a visibilidade significa existência.

Lo que no es visible no existe y lo que no existe queda fuera del ámbito de la ciudadanía reconocida. La ciudadanía es el ámbito político ocupado al principio únicamente por varones blancos, heterosexuales, de clase media, etc. Después, tras largas luchas, se van incorporando mujeres blancas, heterosexuales y de clase media; poco a poco se van incorporando algunos gays. Nosotras seguimos fuera. La discriminación que gays y lesbianas hemos sufrido, y en parte sufrimos, tiene su origen precisamente en la exclusión de la existencia pública, en la invisibilización, en la negación de nuestro lugar bajo el sol. El rechazo de estas existencias significa el rechazo de la existencia legítima y pública de los sujetos homosexuales (del lesbianismo especialmente) lo que nos convierte fácilmente en objeto de cualquier injusticia y, en muchas partes del mundo, en víctimas de agresiones o asesinatos. Estar fuera del ámbito de la ciudadanía significa estar fuera del ámbito de la política, del lugar donde se dirimen los derechos y la justicia social.

Aprofundando a problemática da invisibilidade lésbica, Dunker e Barbero (2010), apontam que ela não seria somente consequência da ausência de um fazer ou de uma performance acerca da identidade lésbica, mas também de um não reconhecimento social desta identidade. As lésbicas teriam sido não só “condenadas” à invisibilidade social como não seriam vistas em sua condição íntima. Parte dessa invisibilidade se daria por conta da instituição do silêncio discursivo imposto pelo dispositivo do armário. O “estar dentro do armário” é definido como resposta a uma

[...] estratégia discursiva e defensiva de autoexclusão e reclusão imposta desde fora, que frequentemente gera um tipo de sofrimento que não pode ser nomeado propriamente. Nomeá-lo constitui uma contradição performativa em relação a sua função de silenciamento. O “armário” é resultado da exclusão, perseguição, controle, cominação ao silêncio e à invisibilidade e impede o acesso à vida pública. Por outro lado, o armário pode tornar-se uma morada (DUNKER e BARBERO, 2010, p.23).

Como consequências do silêncio discursivo e da invisibilidade visual impostos desde fora temos a obstaculização da formação de coletivos e do surgimento e da promoção de modelos de vida positivos que sirvam de referência e representação identitária, o que levaria, em última instância, à privacidade e à intimidade como únicas formas aceitáveis de se viver a homossexualidade, favorecendo o ocultamento “como forma de ser e como forma de vida”.

A condição específica em relação à lesbianidade, destacada pelos autores, é a de que nem em sua condição íntima as lésbicas seriam vistas, por isso, seriam “transparentes, mas invisíveis”. A pergunta colocada, portanto, é, para além do “armário”, o que contribuiria para a invisibilização da identidade lésbica e para a negação social dessa sexualidade? Afinal, nem todas as lésbicas estão totalmente presas dentro da estrutura repressiva do armário, seja por posicionamento político e/ou por impossibilidade, apesar de ele – o armário – como afirmou Sedgwick (2007), ter uma presença formadora em nossas vidas.

Primeiramente, Dunker e Barbero (2010) sustentam que a invisibilidade social da identidade lésbica seria necessária para manter o núcleo simbólico social baseado no universalismo do masculino, na sua representação fálica e na suposta complementaridade “homem-mulher”. A lésbica não só romperia como ameaçaria esse núcleo simbólico, pois a sua sexualidade, além de escapar ao modelo fálico, não se remete a um outro, mas a um mesmo. A sexualidade lésbica estaria baseada na estética da “mesmidade”. A partir dessas especificidades, a invisibilidade lésbica poderia ser interpretada não apenas como uma negação ocultiva, mas como uma excessiva apresentação da semelhança. Por não se apresentar em polos opostos, ela desafiaria a compreensão ao contestar o modelo falocêntrico, fazendo com que a identidade nem sempre seja percebida.

Para compreender a invisibilidade lésbica, os autores utilizam a teoria de Žižek (1996) a respeito do real não apreendido, denominado foracluído. Žižek, em diálogo com a teoria psicanalítica lacaniana, sugere que a realidade não é a própria coisa, mas uma construção constituída e estruturada por mecanismos simbólicos que não conseguem dar conta integralmente do real. Haveria sempre um real não simbolizado – foracluído. Ou seja, por ser uma construção simbólica, a realidade não passaria daquilo que somos capazes de descrever. Dentro dessa perspectiva, a lesbianidade representaria, portanto, esse foracluído. Ela comporia o universo do real, mas não

estaria devidamente representada no discurso social, pois esse está pautado no falocentrismo, na falsa oposição/complementariedade homem-mulher.

Através de Rich (2019), poderíamos aproximar o conceito de foracluído zizekiano aplicado à invisibilidade lésbica ao conceito de heterossexualidade compulsória – sendo o primeiro consequência dos efeitos do segundo.

A heterossexualidade é reconhecida pela autora não como uma orientação sexual (ou “preferência” sexual – expressão comum, na década de 80, quando o texto foi escrito), e sim como uma instituição política e um sistema de dominação que é imposto, organizado, propagandeado e mantido à força para se sustentar. Dessa forma, subvertendo a norma imposta, Rich (2019) afirma que é a heterossexualidade, e não a homossexualidade, que precisa ser analisada e explicada.

A autora sustenta que a identificação masculina (ato pelo qual as mulheres colocam os homens acima delas em status e importância), o casamento e a heterossexualidade (mesmo quando insatisfatórios e opressores) só são vistos pelas mulheres como componentes inevitáveis em suas vidas porque um conjunto de forças que vão desde o controle de consciência até à brutalidade física são acionados. E exemplifica:

O cinto de castidade; o casamento precoce; o apagamento da existência lésbica (exceto como exótica e perversa) na arte, na literatura e no cinema; a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual são algumas das formas bastante óbvias de compulsão, as duas primeiras exemplificando a força física, e as duas seguintes o controle da consciência (RICH, 2019, p.48).

A heterossexualidade se torna compulsória através de estratégias culturais e pedagógicas que propagam, pelos meios educacionais formais e informais, a naturalização da “diferença dos sexos” que sela a desigualdade; a ideia de que a mulher é o oposto e o complemento do homem e a ele inferior; a valorização e o estímulo à devoção e submissão ao masculino; e o que Rich chama de “a ideologia do amor heterossexual”, contida nos contos de fada, na televisão, no cinema, etc.

Swain (2010, p.49), em diálogo com Foucault (1976), interpreta a “ideologia do amor heterossexual” como um dispositivo, sendo este uma grande rede construída historicamente por meio de discursos, formação de conhecimentos e controle, ligados uns aos outros por estratégias de saber e poder. Dessa forma, a autora afirma que

[...] o feminino é moldado em termos de dispositivo amoroso, com a mesma amplitude e forças contidas na significação dada por Foucault à categoria dispositivo. Enquanto mecanismo de construção do humano, o dispositivo amoroso institui o feminino, dotado de um destino biológico que ordena, no imaginário social, que seu corpo sexuado se volte incontornavelmente para outrem, para o cuidado, para o dom e, sobretudo, para a necessidade do “amor”, vórtice da relação heterossexual para as mulheres. Nesse feminino “diferente” do masculino, não apenas a procriação, mas também a maternidade, que contém um sentido cultural específico à reprodução, são o objetivo maior. A maternidade compõe, dessa forma, a “natureza” feminina, completada pela companhia de um homem, que dá a essas mulheres presença, existência, força, vida e status. A naturalização da heterossexualidade é parte das estratégias e da produção do saber na construção do feminino no dispositivo amoroso.

Como consequências, temos a construção da “mulher” como uma categoria reduzida ao corpo e ao sexo, que adquire materialidade e sentido a partir da reprodução dentro de uma relação heterossexual. Caso ela não cumpra esse “destino biológico” não é encarada como uma “verdadeira mulher”.

Wittig (2006) já havia radicalizado as categorias mulher e homem classificando-as como políticas, e não como naturais, e demonstrando que são construídas dentro de uma estrutura econômica, simbólica e linguística heterossexual, baseada no antagonismo e no mito da diferença entre os dois sexos. Mulher, portanto, não seria um grupo natural, pois gênero não é biológico. Mulher seria um mito construído dentro de uma relação social heterossexual, estabelecida com um homem, onde a heterossexualidade é a estrutura que naturaliza a diferença e a opressão entre os sexos. Partindo dessa premissa, a autora nos provoca ao concluir que, ao romper com as relações heterocentradas de subalternidade em relação a um homem, com o patriarcado e com o padrão ideal e abstrato contido na categoria “mulher”, a lésbica não seria uma mulher. Contudo, é importante frisar que, com essa afirmação, a autora não estaria sugerindo que a única forma de se romper com a opressão seria através da lesbianidade, tal como a concebemos.

Como demonstra Grossi (2018, p.88), a noção de lesbianidade apresentada por Wittig circunda um espectro que vai além das relações afetivo-sexuais entre mulheres. Ela seria a produção de outra possibilidade de existir – não pautada na heterossexualidade, não patriarcal e não falocêntrica. Ser lésbica, se autodenominar lésbica, representaria não apenas o amor entre mulheres, mas um ato político, em que o mais importante não seriam as práticas sexuais entre mulheres, e sim os encontros entre elas.

No mesmo diapasão, Rich (2019) nos apresenta como possibilidade o que chamou de continuum lésbico: um conjunto de experiências do ser mulher e das relações afetivas entre mulheres, sendo elas sexuais ou não. Como exemplo, em diálogo com a poeta feminista lésbica e negra Lorraine Bethel, a autora nos revela que o continuum lésbico é comumente uma tábua de salvação para as mulheres negras.

As mulheres negras têm uma longa tradição de vinculação afetiva[...] numa comunidade de mulheres negras que tem sido uma fonte de informação de sobrevivência vital, de apoio psíquico e emocional para nós. Temos uma cultura popular própria de identificação com mulheres negras, baseada em nossas experiências como mulheres negras nesta sociedade; símbolos, linguagem e modos de expressão específicos das realidades de nossa vida[...] Como as mulheres negras raramente estiveram entre os negros e mulheres que ganharam acesso à literatura e a outras formas reconhecidas de expressão artística, estes vínculos entre mulheres muitas vezes foram escondidos e não registrados, exceto nas vidas individuais de mulheres negras por meio de nossas próprias memórias de nossa tradição particular de mulheres negras (BETHEL, 1982, p. 176-88 apud RICH, 2019, p.83-84).

Esse continuum, portanto, compreenderia tanto as relações de companheirismo e de resistência entre mulheres, quanto às relações afetivo-sexuais lésbicas, que, por quebrarem a hegemonia hierárquica imposta pela heterossexualidade compulsória, ou são apagadas da história ou são sistematicamente invisibilizadas.

Esses processos de controle que lançam mão da força ou do convencimento cultural para tornar compulsória a heterossexualidade e manter a sociedade patriarcal colocam a existência lésbica nesse real não simbolizado, transparente e invisível – foracluído – já que, ao romper com o domínio masculino, com a heterossexualidade compulsória e com o patriarcado, o centro de poder é deslocado. Dessa forma, a identidade lésbica ocupa um lugar descentralizado, à margem, acima, ou fora; e, por transgredir e subverter tão radicalmente o heteropatriarcado, é passível de não ser compreendida como o que é.

Para Rich (2019), isso explicaria, em parte, o fato de até mesmo a homossexualidade masculina ser mais visível do que a feminina. Em se tratando de uma sociedade machista, patriarcal e falocêntrica, o gay não conseguiria se desvencilhar das estruturas de dominação em que é produzido, ou estaria sendo beneficiado pelos privilégios da masculinidade hegemônica, ou ocupando uma posição de subalternidade – já que a homossexualidade masculina é entendida muitas

vezes como uma recusa do ser “homem”, portanto, como uma feminização do masculino.

Rich (2019) e Swain (2010) não deixam de lado a influência das narrativas religiosas judaico-cristãs, compreendidas como solo de formação do patriarcado, que fazem habitar no imaginário e nas relações sociais o discurso da natureza, da ordem divina e da importância/predominância do “homem”⁶⁹.

Em seu prólogo a “Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica”, escrito nos anos 80, Rich (2019, p.28) descreve as consequências da imbricação entre religião e Estado para as mulheres. Um relato tão atual quanto o que vemos hoje.

Nos três anos desde que escrevi “Heterossexualidade Compulsória”, com esta energia de esperança e desejo, intensificaram-se as pressões para se adaptar numa sociedade de disposição cada vez mais conservadora. As mensagens da Nova Direita às mulheres têm sido, precisamente, de que somos propriedade emocional e sexual dos homens, e que a autonomia e a igualdade das mulheres são uma ameaça à família, à religião e ao Estado. As instituições que tradicionalmente controlaram as mulheres – a maternidade patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear, a heterossexualidade compulsória – estão sendo fortalecidas pela legislação, por mandatos religiosos, pelas imagens dos meios de comunicação e por esforços de censura. Numa economia deteriorada, a mãe solteira que busca sustentar seus filhos enfrenta a feminização da pobreza[...] A menos que se disfarce, a lésbica enfrenta discriminação nas contratações de emprego, e intimidação e violência nas ruas[...]O refúgio na uniformidade – a assimilação, para quem for possível – é das respostas mais passivas e debilitantes à repressão política, à insegurança econômica e a uma renovada temporada de caça à diferença.

A essa realidade o continuum lésbico é apresentado como um “não” ao patriarcado e à heteronormatividade e um ato de resistência entre mulheres. Dentro da escola X poderíamos situar o *sapabonde*, formado por lésbicas, bissexuais, pansexuais e estudantes que não se identificam dentro da heteronormatividade, como representante desse continuum, como um ato político de resistência que se orienta não exclusivamente pela relação afetivo-sexual entre mulheres, mas, antes, pelo rompimento com a heteronormatividade.

⁶⁹ Esse discurso está presente nos dias atuais e pode ser encontrado na recente fala do Bispo da Igreja Universal do Reino de Deus ao afirmar que os homens devem estar em posição hierarquicamente superior a mulher no casamento para ser a “cabeça” do mesmo, dessa forma as mulheres deveriam sempre ocupar uma posição de subalternidade. É importante ressaltar que essa é uma das denominações religiosas que se que possui aliança com o Governo Federal. Disponível em: <<https://www.tribuna.com.br/noticias/atualidades/bispo-edir-macedo-diz-que-mulher-n%C3%A3o-pode-ter-mais-estudo-que-o-homem-no-casamento-v%C3%ADdeo-1.68871>> Acesso em: 10 dez. 2019.

3 A VISIBILIDADE LGBTI+ NA ESCOLA X

Eu não estou indo embora
Vou ficar aqui
e resistir ao fogo -
*Sojourner Truth*⁷⁰

Como dito anteriormente, foi em 2018, durante as conversas realizadas com as quatro estudantes para a pesquisa monográfica, que descobri a existência do autodenominado *sapabonde* na escola. Conforme o relato de Roberta:

As meninas são muito unidas. A gente brinca que é o *sapabonde*. Tem meninas que são bi, tem meninas que não se definem. A gente sempre se une em relação a alguma coisa que acontece, seja agressão tanto pelo nosso gênero quanto pela sexualidade. A gente tá sempre perto da outra para ajudar. Fala: “Amiga, vamos lá embaixo, sim; vamos falar com fulano. Vamos escrever no livro de ocorrências.”

Como o próprio nome transparece, o *bonde*, apesar de abarcar diversas sexualidades, não foi narrado pelas suas componentes como possuidor de representatividade numérica expressiva dentro da escola. Ele aparecia nas narrativas das estudantes sempre em contraposição a alguma experiência que tiveram em escolas maiores, em que havia uma comunidade LGBTI+ organizada, identificada por elas como o “vale”.

Foi interessante notar que essa mesma experiência também foi narrada pela estudante Laura, durante a nossa conversa, em 2019. Antes de ingressar na escola X, para cursar o 1º ano do Ensino Médio, ela esteve matriculada em uma escola grande, situada na Zona Sul de Niterói. Acerca da representatividade LGBTI+ dentro dessa instituição, Laura relatou: “Era um festival, e tudo de nome trocado. Mas lá os outros respeitam muito”.

Essas experiências trazidas à baila contestavam as narrativas apresentadas pelos agentes escolares e responsáveis de que na escola X existia um grande contingente de estudantes lésbicas. Isso reitera a perspectiva de que as sexualidades

⁷⁰ No original: [...] I am not going away;
I am going to stay here
And stand the fire [...].

ALL POETRY. *To The Preachers (The Second Advent Doctrines)*. Disponível em: <<https://goo.gl/1bD7cE>>. Acesso em: 01 maio 2020.

que rompem com a heteronormatividade, quando expostas dentro do espaço escolar, são entendidas como um excesso, como algo de foro íntimo que deve ser empurrado para dentro armário, conforme a fala do diretor-adjunto:

Eu sempre fui muito respeitador em relação a isso até porque eu tenho casos na família, então a gente acaba olhando com outros olhos. De chegar e falar “Ah, e se a sua filha fosse?”[...]Se fosse a minha filha, eu falaria a mesma coisa que estou falando para vocês. Cuidado, não fica se expondo. Nem todo mundo vai respeitar, nem todo mundo vai te olhar da mesma forma como eu olho, com respeito, com carinho[...]A gente vai ao shopping, às vezes, senta na praça de alimentação e você vê casais homossexuais se beijando. É um tipo de comportamento que você pode ter, mas se você puder evitar em um ambiente mais aberto, para evitar ser discriminado por aquela situação, melhor. (Álvaro, diretor-adjunto)

A fala do diretor a respeito da exposição da homossexualidade, apesar de vir travestida de cuidado (e ainda que este seja genuíno), desvela como uma sociedade heterossexista garante à heterossexualidade os privilégios de visibilidade e de hegemonia (SEDGWICK, 2007). Não expor a sexualidade quando ela não é heterossexual é supor a própria heterossexualidade e “a simples suposição da heterossexualidade constitui, por si só, uma violência simbólica cotidiana contra aqueles e aquelas que não partilham desse sentimento supostamente comum” (BORRILLO, 2010, p. 112).

Como nos mostra Reinoso (2008), a sexualidade não pode ser compreendida como relativa à intimidade, mas como social e política, por ser resultado das relações de poder. As possibilidades de vivências das sexualidades são consequências dos processos históricos e das lutas da população LGBTI+. Na década de 50, a população LGBTI+ reivindicava o direito à privacidade frente às leis que obrigavam a confissão da homossexualidade visando a sua punição (como as de McCarthy, nos EUA, e a legislação anti-homossexual na Espanha). Já na década de 80, passou-se a reivindicar os direitos à igualdade e à liberdade, impulsionados pela ação dos grupos Anti-HIV que perceberam, como afirmou Audre Lorde, que o silêncio não protege, mas invisibiliza e, ao fazer isso, mata, isola e impede a luta em defesa da existência e da liberdade de autoneo-se.

La reivindicación de la expresión marca un nuevo punto de vista en el cual la homosexualidad no es ya una conducta solamente, ni un estilo de vida, sino que se ha convertido en una reivindicación política. El discurso LGBT ha pasado de defender conductas a defender ideas. En ese momento, lo personal se ha hecho verdaderamente político (REINOSO, 2008).

Dentro dos anos que compreenderam 2016 até o final do ano de 2018, o *sapabonde* representava uma instituição politizada de luta por direitos, por igualdade e por visibilidade. Através dele as estudantes conseguiram tensionar e colocar em atuação forças de resistências que visibilizavam as suas sexualidades. E, dentro dessa disputa, em contrapartida à ação das estudantes, os agentes escolares, geralmente do sexo feminino, se empenhavam nas tentativas de enquadramento e repressão da visibilização da identidade lésbica.

Os beijos do tipo selinho (quando os lábios se encostam rapidamente), os abraços e, até mesmo, o andar de mãos dadas eram alguns dos códigos corporais mais deflagradores de constrangimentos e de olhares reprovadores por parte da inspetora Vivian. Diferentemente dos meninos, as estudantes denunciavam essas represálias ao diretor-adjunto e à orientadora pedagógica e chegaram a registrar queixa de lesbofobia no livro de ocorrências da escola. Como resposta, costumavam ouvir que há uma regra interna proibindo estudantes de manterem contato físico considerado excessivo. Tal regra, de acordo com o *sapabonde*, não se aplicava a casais heterossexuais, atestando que o que efetivamente incomodava era a manifestação pública e aberta da vivência de identidades que não se encaixam na cisheteronormatividade. Colocava-se em curso uma “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000. p.21) que necessita da criação e da permanência de um “outro” subjugado para (re)afirmar uma norma.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc., também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios.

Essa questão ficou evidente quando uma aluna lésbica da 3ª série relatou que fora repreendida pela diretora-geral, durante o intervalo enquanto dançava uma música romântica com a sua namorada. A diretora havia ordenado que parassem, porque, em suas palavras, “estava demais”. O casal enfrentava sérios problemas dentro e fora da escola. A família da estudante não aceitava a sua sexualidade e,

consequentemente, o seu namoro, o que legitimava as práticas lesbofóbicas sofridas por elas na escola⁷¹.

Diferentemente desse caso, Bianca, uma estudante bissexual, recebeu o apoio da família após ser discriminada e constrangida pela inspetora por ter dado um beijo do tipo selinho em outra menina. A estudante teria ficado consternada frente à violência sofrida e indagado Vivian sobre o fato de casais heterossexuais se beijarem na escola. A inspetora teria respondido que “hétero pode”, e se corrigido, posteriormente, dizendo “nem hétero pode”⁷².

Sobre a interdição do beijo lésbico, Vianna e Cavaleiro (2015, p.8) afirmam que

[...] o estigma da proibição do beijo sugere que as garotas faziam algo que não deveria ser realizado em público e nem deveria ser percebido. A suposição da heterossexualidade constitui, por si só, uma violência simbólica cotidiana contra aqueles e aquelas que não partilham desse sentimento presumidamente comum. A sexualidade não-heteronormativa se constituiu em um “problema” na medida em que as garotas requisitavam visibilidade e pertencimento social diante de posturas que afirmavam a LGBTfobia na escola. Um jogo sutil dos discursos autorizados para ensinar que a experiência dos beijos (e dos afetos) deve ser ocultada[...]Materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais, percebe-se os efeitos da matriz organizativa da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 1990, 2005) ou da LGBTfobia. A cumplicidade da escola com a heteronormatividade explícita, sem titubear, que sofrerão a depreciação diante dos outros. Se não aprenderem a silenciar sobre si mesmas, a rejeitar e ignorar os próprios desejos resta-lhes o preconceito.

Apesar da pedagogia da sexualidade posta em ação pelos agentes escolares comprometidos em garantir os privilégios de visibilidade e de hegemonia heterossexuais, até o final do ano de 2018, mesmo sob o controle, as repreensões verbais e os olhares acusatórios da inspetora às expressões de afeto e às trocas de carícias supostamente excessivas (por visibilizarem a lesbianidade), as estudantes continuavam a reivindicar os mesmos direitos que os heterossexuais. Através da ação conjunta e cooperativa do *sapabonde*, elas continuavam a nomear as suas identidades, a beijar e a andar de mãos dadas com suas parceiras e namoradas,

⁷¹ Conforme relato da estudante, a sua mãe teria procurado a inspetora Vivian e aconselhado que repreendesse o casal.

⁷² A família da estudante foi à escola para formalmente prestar queixa contra a inspetora e procurou a SEEDUC. À época, Vivian fora afastada por um período e transferida para uma unidade escolar desativada, próxima à escola X. O motivo do súbito afastamento foi omitido pelos diretores. Somente nas conversas com as estudantes do *sapabonde* é que soube do ocorrido. É importante salientar que este episódio não foi alardeado dentro da escola, tampouco mencionado pelos agentes escolares nas conversas realizadas para esta pesquisa.

mesmo que, para isso, precisassem fazer uso das mesmas táticas que professores e funcionários utilizavam contra os estudantes que infringiam alguma regra: a denúncia à direção ou à coordenação escolar e o registro da lesbofobia no livro de ocorrências da escola.

3.1 Acontecimentos, rupturas, continuidades...

Nós, professores, costumamos dizer que a escola não permanece a mesma em nenhum dos seus turnos. Apesar de a estrutura ser a mesma (às vezes mais limpa ou mais suja), as pessoas que dão vida a ela mudam quase por completo: os estudantes são outros, e, geralmente, também o são professores e funcionários. Se repararmos com mais calma, sequer de um dia para o outro a escola permanece igual – pode haver a ausência de algum funcionário ou ocorrer algum evento que mobilize todos. Da mesma forma, o olhar de quem olha para a escola, de um dia para o outro, também não será o mesmo, pois o fragmento destacado pelo olhar será outro.

Pais (2003) nos revela o quão próximas, no cotidiano, estão a rotina e a ruptura. Conforme o autor, o cotidiano, preenchido pela rotina, é aquilo que se passa todos os dias, e, nesse *passar* ambíguo, estão contidos tanto aquilo que se repete como aquilo que é contingente, transitório. Assim, a rotina e a ruptura encontram-se encruzilhadas nas esquinas do dia a dia, mas contidas uma na outra. O autor assinala que, diferentemente do seu significado usual, as raízes etimológicas do termo rotina apontam para um campo semântico associado à ideia de rota, do latim *rupta*, de onde também deriva a expressão ruptura: rompimento/interrupção.

A partir do início do ano letivo de 2019, e em seu decorrer, pude perceber no cotidiano escolar que os assédios lançados pelos agentes escolares aos estudantes LGBTI+ não ocorriam mais com tanta frequência, ou, pelos menos, eu não os presenciava como antes. Essa mudança poderia ser resultado de uma nova prática mais igualitária, por parte dos agentes escolares, que respeitasse os direitos de todos os estudantes à educação e ao afeto, ou de uma diminuição da expressão das identidades LGBTI+ dentro da escola.

Os dois anos anteriores foram marcados pela forte expressão da sexualidade lésbica, como a conversa realizada com a assistente social, em 2018, também demonstra:

A demanda, a multiplicidade dos casos, tem sido bem grande. Houve um aumento dos dois últimos anos para cá, principalmente, do lado feminino. Isto em cima do que eu atendo aqui na salinha de Orientação Social. Quanto ao comportamento, especificamente, das meninas e dos meninos... As meninas, por incrível que pareça, para a minha surpresa (eu já sou quase sexagenária, não sou dessa época de agora)...elas me surpreenderam, porque estão assumindo muito mais. Têm muito menos constrangimento de falar, de assumir diante da família, elas até "peitam" mais as famílias do que os meninos. (Suelly, assistente social)

Já no ano de 2019, parecia ecoar um maior silenciamento dessa expressão, e foi através das narrativas dos participantes que pude entender a nova configuração que se iniciava.

Concomitantemente, não pude deixar de notar que, durante esse mesmo ano, ocorreu uma escalada da LGBTIfobia entre os estudantes da escola. Discursos fascistas em defesa do extermínio das diferenças políticas, étnico-raciais, sexuais e de gênero e em defesa do mito da inferioridade feminina eram pronunciados sem o menor constrangimento, via de regra, por estudantes do sexo masculino das turmas do 3º ano da escola. Esses fatos ocorriam sempre mediante o silêncio de toda a turma⁷³. Faz-se mister dizer que esses discursos não são exclusividade de um tempo, contudo, a sua presença acintosa nas salas de aula, principalmente durante as aulas das disciplinas de Ciências Humanas ministradas por professoras, revela o quão legitimados os estudantes demonstram se sentir no contexto político atual.

Por um lado, seria especulação atrelar o arrefecimento da ação do *sapabonde* e da expressão da identidade lésbica na escola somente à ascensão dos discursos LGBTIfóbicos e misóginos. A pesquisa não trilhou por esse caminho. Ademais, acredito que esses discursos de ódio se tornem mais inflamados quando na presença de professoras das Ciências Humanas, como dito anteriormente, sendo elas as interlocutoras preferenciais destes estudantes em sala de aula⁷⁴. Por outro lado, o que

⁷³ A agressividade com a qual os estudantes vociferavam tais discursos e a ausência de uma voz dissidente (além da minha) foi algo que me marcou profundamente. Se o teor das falas era aterrorizante, o silêncio diante dele, até então inédito nas aulas de Sociologia, era devastador.

⁷⁴ Acaso ou não, essa questão de gênero ficou bem marcada para mim quando a escola recebeu um novo professor para substituir a professora de geografia que se aposentou. Diferentemente de mim, da

acontece quando saímos pela porta, pouco sabemos, mas sabemos o quanto esses discursos de ódio são capazes de nos afetar.

A mudança na visibilidade da identidade lésbica também foi percebida e mencionada durante a conversa realizada com os quatro estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Tinha muita sapatão aqui. Antes de eu vir estudar aqui, eu via muita sapatão que ficava ali no parque [situado ao lado da escola]. Mas era estudante daqui ...do 3º ano, 2º ano. Hoje diminuiu bastante...tem bastante gay. Antes tinha bem poucos, acho que agora tá trocando. Na escola em que eu estudava antes também tinha gay. Lésbica quase não tinha. (Vitor, 17 anos, estudante do 1º ano)⁷⁵

Os estudantes atribuíram a mudança na representatividade lésbica dentro da escola à saída natural das estudantes que cursavam o 3º ano do Ensino Médio e daquelas do 2º ano que foram para outras escolas. De fato, eram as estudantes dessas séries que engendravam práticas de resistência à lesbofobia dentro da instituição de modo mais enfático.

À época, as narrativas das estudantes do *sapabonde* se entrecruzavam por terem experienciado uma vivência de maior respeito às diferenças de gênero e de sexualidades arregimentado pela ação de coletivos LGBTI+ nas outras escolas em que estudaram.

O que aconteceu com a Bianca foi muito assustador para mim, porque o período em que eu vivi na minha outra escola tinha um *vale*, o diretor sabia, todo mundo apoiava, a gente fazia festa. (Carla, ex-estudante do 2º ano do Ensino Médio em conversa realizada em 2018)

É possível que a representatividade lésbica e a ação política do *sapabonde* durante o período pesquisado tenham sido uma consequência contextual fruto do maior debate acerca do feminismo e da articulação dessas estudantes, somados às experiências de práticas positivas trazidas de suas ex-escolas. Tal fato demonstra o potencial transformador e emancipatório que uma instituição escolar possui, caso ela integre e deixe seus estudantes se integrarem a seu espaço como pertencentes a ele.

professora de História e Filosofia, e da ex-professora de Geografia, o novo professor (felizmente) não compartilhava das mesmas experiências negativas com esses grupos de estudantes.

⁷⁵ Como discutido no capítulo 2, a narrativa de Vitor sobre a ausência de estudantes lésbicas em sua antiga escola lança luz à invisibilização sofrida por essa identidade.

Sobre esse potencial e como ele influencia nos fazeres, nas práticas e nos processos identitários dos sujeitos, Oliveira (2006, p.117) demonstra que

Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo. É, portanto, pensar em processos de formação identitária. Sabemos também que os complexos e enredados processos, através dos quais as subjetividades individuais e coletivas são formadas, inscrevem-se na forma específica como uns e outros se apropriam dos conhecimentos, entendidos aqui em sentido amplo. Ou seja, a forma como incorporamos tanto os “saberes” formais e cotidianos quanto os valores e crenças com os quais entramos em contato definem as nossas possibilidades de ação sobre e no mundo. Isso significa que, no processo de formação das subjetividades entram em jogo as múltiplas formas e espaços de inserção social nos quais interagimos – o que nos constitui, como diz Boaventura (1995), como redes de sujeitos. Essas redes são dinâmicas, e a questão que se coloca para a educação é como intervir nessa formação de modo a contribuir para o desenvolvimento da democracia e da tessitura de relações sociais mais igualitárias (OLIVEIRA, 2006, p. 117).

Laura, tal como Carla, Roberta, Bianca e as outras estudantes do sapabonde, também narrou uma experiência positiva dentro da escola. A estudante descreveu a instituição como um espaço em que ela encontrou “muita gente como a gente”. Ao revelar isso, Laura indica que a escola pode ser um lugar que proporciona o sentimento de pertencimento para os estudantes LGBTI+ – talvez, para muitos, o único lugar. Quando pedi para que ela relatasse mais essa experiência, a estudante revelou o quanto a escola em que estava matriculada anteriormente foi importante no seu processo identitário.

Quando eu entrei na escola foi quando eu “puff” me liberei mesmo, porque eu era muito caidinha. Eu era muito da minha família – no sentido de pegar e me assumir. A minha mãe não me aceitava. Hoje em dia a minha mãe fecha comigo para caramba. Mas, antes, ela não me aceitava muito. Ela já sabia que eu era, só que ela não me aceitava...pela minha idade e pensando também no que o povo ia falar. Então, quando eu entrei na escola, foi uma ajuda. Foi lá que eu me revelei, cortei o cabelo... Mas, aí, todo mundo me abraçou[...]A pessoa se sente bem, no psicológico.

Na escola X, a despeito da sua identidade de gênero, Laura era apontada por muitos professores e funcionários como “aquela menina-menino”. Por não ter sido normatizada dentro da lógica binária, como Dara, a escola situava Laura na fronteira dos gêneros. Contudo, a ambiguidade pela qual ela era identificada não era compartilhada pela própria, que também afirmou não querer mudar o seu nome de registro. Em suas palavras, queria mantê-lo por “respeito” a sua mãe.

Eu não sei o que eu sou. Quando eu entrei aqui, já foi outro baque, pelo meu físico. Eu mudei muito, de uma hora para outra. Depois que eu cortei o cabelo, não foi, não? [...] Quando eu entrei aqui, ficavam, tipo: “É homem ou é mulher?”[...] Só que eu não me aceito...não me assumo como uma lésbica. Eu acho que eu não me vejo como uma lésbica. Sei lá. Eu não aceito que eu sou uma mulher. Eu acho que sou totalmente diferente. Hoje em dia, eu me olho no espelho e não vejo aquela Laura de antes. Eu me sinto já um homem praticamente. Eu não me vejo como o povo me vê.

A narrativa da estudante em relação a quem ela era e a como ela se vê e se entende na atualidade demonstra como as identidades são resultados de processos dinâmicos e contingenciais, conforme afirma Louro (1995, p.12).

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser também provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser então rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Corroborando essa perspectiva, a respeito dos processos de identificação dos quais emergem contingencialmente as identidades, Sepulveda (2012), em diálogo com Santos (2006), nos revela que eles estão assentados em três aspectos básicos: diferenciação, autorreferência e reconhecimento, cuja concretização se torna comprometida quando entrecortada por procedimentos excludentes. Além de interferir nos processos identitários, a exclusão, o sentimento de inadequação que indivíduos LGBTI+ podem vivenciar na escola, na família, etc., tem o poder de influenciar também nas formas de participação e de legitimação social e individual.

[...]o indivíduo excluído sente-se discriminado e estigmatizado, o que acaba por interferir na identificação de si próprio. Nos processos de constituição identitária o reconhecimento do outro é um fator importante: o modo como somos reconhecidos também nos ajuda a saber quem somos (HABERMAS, 1984; MANGUEL, 2008). Se o reconhecimento do outro passa por um processo de discriminação e estigmatização, isso interfere nos processos de formação identitária, podendo levar o sujeito a se sentir humilhado e desumanizado (SEPULVEDA, 2012, p.18-19).

Por isso, tanto o acolhimento da escola quanto o da família foram apontados por Laura como sendo de extrema importância para a sua constituição identitária e para a representatividade da população LGBTI+

Laura - Também tem a sociedade, a família...quando a gente vai se sentindo mais confortável, vai surgindo mais gente assim. Acho que é o conforto da confiança da família.
Eu - Vocês têm?

Laura - Eu tenho! Eu tenho pra caramba! A minha família me ama.

Ao pesquisarem as repercussões da homossexualidade dentro do contexto familiar, Costa, Machado & Wagner (2015) revelaram que, dentre os pesquisados, a decisão e a iniciativa de narrar à família as suas respectivas sexualidades foram descritas como um processo difícil e permeado de muita tensão. Esse é um momento repleto de emoção que varia de intensidade segundo as crenças pessoais e culturais de cada núcleo familiar; momento que envolve o sentimento de angústia por possivelmente frustrar as expectativas da família ao contrariar a heteronorma.

Ainda conforme os autores, a visibilização da homossexualidade dentro da família através da “saída do armário” provocou alterações nos padrões de interação familiar e nos sentimentos dos participantes, que passaram a não precisar mais se esconder para ocultar a sua sexualidade, já que “a existência de segredos na família tensiona as relações, engessa a espontaneidade e cria barreiras para que o segredo seja mantido, provocando distâncias entre os membros da família” (COSTA, MACHADO e WAGNER, 2015, p. 785).

Por possuir um papel fundamental na qualidade de vida, o apoio, o carinho e o acolhimento da família podem fortalecer o processo de constituição identitária dos indivíduos LGBTI+, pois, enquanto uma esfera de segurança, os impulsionarão à busca por direitos. Contudo, o apoio e o acolhimento não são uma realidade em todas as famílias em que há membros LGBTI+, por isso ressalta-se ainda mais o dever de a escola se contrapor a essa realidade.

Vitor e Diego estão há dois anos na escola e pelo terceiro ano consecutivo cursando o 1º ano do Ensino Médio. Vitor revelou ter evadido quando terminou o segundo segmento do Ensino Fundamental e precisou mudar para uma escola estadual, a qual, aparentemente, não se adaptou. A narrativa do estudante era recheada de relatos de solidão e isolamento, típicos da vida de um indivíduo LGBTI+.

Eu não tinha vontade de ir...eu não sei. Era o 1º ano... mas, aí, depois eu vim para cá, conheci o Diego, fiz várias amizades[...]Metade da escola não gosta de mim, a outra metade gosta, só que eu não ligo. Eu sou o que eu sou, eu falo mesmo...comigo não tem essa. A maioria é menino. Um monte de encubado (*sic*). De vez em quando tem umas piadinhas, mas eu não sou muito de ligar, não[...] Eu moro com a minha mãe e meu irmão. De vez em quando o meu pai quer ir lá, mas eu boto para fora ou a minha mãe bota. Coisa normal já. No início, antes de eu me assumir, a minha mãe falou que ia me matar de porrada(*sic*). Até que eu me assumi e ela não falou nada. O meu pai também não, até porque ele nunca me criou, então não tem nem o que falar. A família não fala muita coisa, mas eu me afastei de um bocado de

gente. Amigos, amigos, eu não tenho muitos. Na escola o meu melhor amigo é o Diego.

Assim como Vitor, Diego, oriundo de uma família evangélica, revelou travar um relacionamento conturbado e violento com o pai dentro do seio familiar.

O meu pai não aceita, porque eu tenho uma irmã...um irmão travesti. Ele era o filho preferido do meu pai[...]Eu sempre fui gay. Todo mundo sempre soube. Quem não sabia era o meu pai. Agora sabe. Ele fala até hoje, mas eu não ligo para ele. Eu tinha um irmão bandido, que era o filho dele mais velho. Ele falou que preferia o meu irmão que morreu do que a gente. Agora ele já está mais liberal. Ele fala para as outras pessoas na rua que prefere a gente gay, porque ele perdeu o meu irmão mais velho, mas para a gente ele já não fala isso. Ele se fecha para gente. Com o meu irmão travesti, Daniel, ele voltou a falar, mas não aceita o jeito dele de ser.⁷⁶

A estigmatização sofrida pelos estudantes LGBTI+ produz processos de exclusão que os levam, muitas vezes, ao ostracismo ou ao autoisolamento. No caso de estudantes homossexuais do sexo masculino, na escola X, eles comumente passam a ser evitados pelos estudantes heterossexuais do sexo masculino, além de sofrerem homofobia através de xingamentos, ameaças e agressões – atos de violência extrema que têm por objetivo manter a hierarquia da ordem heterossexual. Esses processos de exclusão têm o potencial de produzir efeitos nocivos diversos, como demonstra Sepulveda (2012, p. 140).

A estigmatização leva ao deterioramento das relações do suposto desviante com aqueles que deveriam ser seus “iguais”, mas se assumem como seus essencialmente “diferentes”, desqualificando-o e prejudicando as possibilidades de incorporação de novas expressões identitárias enriquecedoras da vida cotidiana em nome da manutenção do *status quo*.

Certa vez os estudantes Vitor e Diego, matriculados na mesma turma, sofreram o que eu identifiquei como uma ameaça velada de outro estudante. Tudo se desenrolou em questões de poucos segundos. Através de uma precisa linguagem corporal e sem emitir uma palavra, o estudante evidenciou, enquanto adentrava a sala em que Vitor e Diego conversavam à porta, que ambos sofreriam alguma retaliação caso ousassem tocar em seu corpo durante o percurso. Tanto Vitor quanto Diego murcharam e se esgueiraram pelos cantos de sua própria sala de aula para evitar o contato. Ao perceber o que acontecera e me direcionar ao estudante que impunha tal

⁷⁶ Sabemos que aqui o termo “travesti” deveria ser utilizado no feminino, sendo, portanto, a travesti, porém a fala do estudante está sendo utilizada em sua integralidade.

atitude ameaçadora, vi, para a minha surpresa, a sua expressão enfezada subitamente se desfazer e dar lugar a um largo sorriso de saudação. Quando o indaguei sobre o seu comportamento, ele não se fez de desentendido, simplesmente reiterou o que já tinha ficado claro e o que para ele parecia algo natural: “Não quero que os dois encostem em mim.”

A hostilidade do estudante direcionada a Vitor e a Diego, assim como a naturalidade com que aparentou reagir, constata não só o quanto a gayfobia é constitutiva da socialização masculina como a fragilidade desse modelo de masculinidade, produzido no molde (hetero)sexista, que precisa ser reatualizado sistematicamente pela produção do desprezo ao “outro-não-viril”, o seu “oposto”: mulheres e homossexuais. Dentro dessa lógica ancorada na perspectiva da sexualidade heterossexual como natural e de todas as outras como construídas, podendo ser adquiridas até mesmo por contágio – como se fosse doença – o menor contato físico com os dois estudantes seria o suficiente para macular a sua masculinidade, portanto, a sua heterossexualidade.

Ao analisar a socialização masculina, Borrillo (2010, p. 89) elenca alguns de seus componentes constituintes: “a competição, a forte apreensão relativamente à demonstração de vulnerabilidade, o controle dos sentimentos e a homofobia” seriam os principais elementos que modelam o jeito de ser homem. Esse processo de socialização e de aprendizado da masculinidade se contrapõe constantemente à feminilidade, assim como o ódio aos homossexuais aparece como um dos mais importantes elementos na (auto)construção da masculinidade. Dessa forma, o autor conclui que

Ao rejeitar os gays, um grande número de homens heterossexuais menospreza, na realidade, algo diferente, que está indissociavelmente associado, em suas mentes, à homossexualidade masculina, a saber: a feminilidade.

A violência heterossexista expressa através de insultos e xingamentos costuma ser comumente direcionada a esses estudantes como forma de evocar a existência de uma ordem sexual e de sua hierarquia. Quando eu perguntei ao grupo como era ser um estudante LGBTI+ na escola, o estudante Carlos, também cursante do 1º ano do Ensino Médio e recém-chegado, prontamente relatou a sua experiência com um exemplo desse tipo de violência.

Para mim é normal, dentro da escola. O Higor é que vem falar comigo: “Oi, Carlos, veado.” Pra quê? Parece que ele quer se achar engraçado fazendo piadinha desse tipo.

Ao indagar se ele já havia denunciado os xingamentos à direção ou tomado qualquer outra providência, Carlos revela:

Eu estava pensando até, mas, sei lá, acabei desistindo. É o Higor que tem essas palhaçadas e o Leonardo também. Em casa é só a minha mãe, às vezes. A minha mãe é um caso complicado. Ela aceita, mas não aceita. É meio “eu aceito, mas não faz perto de mim”. Até a minha tia já falou para eu evitar de falar sobre o menino para a minha mãe, dizer que é um amigo.

O fato de o estudante se indignar com as práticas homofóbicas sofridas, mas, ainda assim, não as denunciar, revela que esse tipo de prática nociva faz parte da socialização masculina desde a mais tenra infância. Provavelmente, a partir do momento em que a sua identidade sexual se tornou marcada, Carlos passou a sofrer com esses atos vexatórios, inclusive dentro do seio familiar, como o próprio relatou. Ao mesmo tempo, reivindicar seus direitos dentro daquele contexto poderia ser interpretado como uma demonstração de vulnerabilidade, como um pedido de ajuda. O que adicionaria mais uma camada à perseguição que sofria por representar, na perspectiva da socialização masculina, uma falta de virilidade.

Bento (2015, p.85), em diálogo com Connel (1987), Kimmel (1995) e outros, endossa a tese de que a masculinidade em nossa sociedade é um teste implacável e permanente, cuja principal e primeira regra é a negação do que se entende por feminilidade. Nesse teste misógino, nessa aprovação social, a emoção dominante seria o medo de ser confundido com mulher, e, principalmente, o medo que os outros homens percebam a sensação de insuficiência.

Trata-se de algo inflexível: a masculinidade torna-se uma eterna busca para se demonstrar sua conquista, para provar aos outros o impossível de se provar. O homem tem medo de assumir inseguranças e dúvidas porque, se o fizer, pode ser julgado como sendo um fraco. Como enfatizou um dos meus entrevistados: *“é claro que todo homem tem medo, sente solidão, angústia, mas não fala. Não é que ele não queira falar, mas se falar ele tá colocando a própria cabeça para ser cortada”*.

Ao conversar com Álvaro, diretor-adjunto, sobre a demanda por atendimento aos estudantes LGBTI+ da escola, obtive a seguinte resposta.

A maioria dos alunos vem para conversar. Às vezes, eu gosto de conversar muito com eles, fazer tipo uma terapia. Sei lá, por eles verem que você não

discrimina, eles acabam te procurando mais vezes para conversar sobre isso e sobre outros assuntos...mutilação, etc. Eles mesmos vêm “ah, fulano está se cortando com a Gillette”. Aí, a gente acaba chegando no colega e conversando sobre. Às vezes, por problemas de não aceitação da família[...]Tem uns que vêm para te chocar mesmo, para ver se você tem uma reação igual à que o responsável, que o pai teve, que a mãe teve. Acaba ficando uma coisa meio chata. A gente tenta agir da melhor forma; não sou perfeito. Mas, às vezes, uma palavra é tudo o que eles precisam ouvir e falar. Só peço para tomar cuidado. Na rua, a gente sabe que não é a mesma coisa.[...] Normalmente, as estudantes do sexo feminino buscam mais. As meninas têm mais problemas em relação a quando se assumir, porque também são discriminadas dentro de casa, apanham por causa disso.

Apesar de o diretor utilizar o gênero masculino para identificar todo o corpo de estudantes, a nossa conversa, realizada no final do ano de 2019, corrobora a perspectiva de que há um silêncio maior por parte dos estudantes gays e não binários do sexo masculino quando comparado ao do sexo feminino. Ao revelar que são as meninas que o procuram mais, fica evidente a permanência da presença de uma rede de cooperação e cuidado por parte dessas estudantes, apesar do arrefecimento da ação do *sapabonde*.

É importante salientar que, a despeito das práticas homofóbicas colocadas em ação por agentes escolares ou por estudantes, como as já relatadas, e de algumas delas serem denunciadas à direção, Álvaro apontou que os estudantes o procuravam somente em busca de apoio. Todavia, é também importante ressaltar que a sua abordagem foi exaltada por Laura quando afirmou que ele, diferentemente dos outros, “sabia conversar”, e por Diego e Vitor, que revelaram não serem punidos por Álvaro quando eram conduzidos à direção pelo inspetor sob a ameaça de receberem uma advertência por estarem utilizando o banheiro feminino. Apesar de não receberem a punição requisitada por Ramón, os estudantes se queixaram desse fato ser recorrente, de o inspetor sempre os perseguir como alvo preferencial por serem gays, e de o diretor não atender ao pedido deles para utilizar o banheiro feminino.

Diferentemente das narrativas de Vitor, Diego e Marcelo, Laura (assim como outras estudantes) era conhecida na escola por fazer uso do banheiro feminino para cabular aulas e realizar encontros amorosos. Sobre isso é interessante notar as possibilidades de uso diferenciado dos banheiros feminino e masculino por parte dos estudantes LGBTI+. Enquanto os estudantes gays requisitavam frequentar o banheiro feminino por se sentirem nele mais satisfeitos e livres de ameaças ou possíveis agressões por parte dos estudantes gayfóbicos, as estudantes lésbicas, bissexuais e também transgêneros, como Laura, puderam fazer desse mesmo espaço um lugar

estratégico para expressar e vivenciar as suas identidades sexuais e de gênero. Apesar da regra que proíbe o contato físico considerado “excessivo”, que, na prática, afeta somente a troca de carícias entre estudantes LGBTI+, o fato de o banheiro ser um lugar onde não havia vigia constante ofereceu condições para que as estudantes colocassem em prática táticas que possibilitaram driblar essa norma excludente.

Há sempre locais e situações onde táticas (CERTEAU, 1994) e alternativas são postas em prática de modo a minimizar os problemas vinculados às normas, o que nos permite afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais no interior das normas estruturais (OLIVEIRA, 2003)⁷⁷.

Além da perseguição do inspetor, os quatro estudantes relataram sempre escutar de uma das funcionárias da secretaria repreendas de cunho religioso, tais como a frase “Jesus vai voltar”. O retorno de Cristo estaria ligado à profecia do Juízo Final, momento em que aqueles que seguem os dogmas cristãos seriam salvos e alcançariam a eternidade.

A fala da funcionária lançada quase cotidianamente soa como uma ameaça: ou eles deixam de ser quem são ou não serão salvos; e parece afetar Diego em um lugar muito específico, um lugar violento da não aceitação terrena e supra terrena. Ao rememorar tal fala, o estudante “criado na Igreja Evangélica”, forma como referiu a si, aparentou reviver a sua inadequação àquele espaço e àquela religião por ser homossexual e expressou o desejo de dela fazer parte novamente, mesmo que para isso tivesse que deixar de ser quem é: “A gente fala que um dia eu ainda vou mudar. Eu acredito que eu ainda vou mudar.”

A narrativa de Diego expressa a trincheira que o estudante precisou travar para poder vivenciar a sua sexualidade: afastar-se institucionalmente da vida religiosa. Apesar de não ter revelado a qual denominação evangélica pertencia, o estudante deixou claro que esta não conjugava com a homossexualidade.

Alves e Mota (2010), em diálogo com Machado e Mariz (1998), revelam que tanto o neopentecostalismo quanto o Movimento de Renovação Carismática Católica (MRCC) são exemplos de vertentes religiosas conservadoras que pregam em seus discursos um compromisso integral do fiel com a instituição e com seus dogmas religiosos.

⁷⁷ “Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar” Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.

Aderir a esses grupos (MRCC e neopentecostalismo) implica, não apenas a aquisição de uma nova crença e prática, mas, e principalmente, o abandono e crítica de valores e atividades anteriores. O discurso sobre a força do demônio, muito marcante e presente em ambos os grupos, exige que o fiel recuse as práticas combatidas pela liderança religiosa, servindo para marcar as fronteiras institucionais e assim fortalecer as igrejas e seus dogmas (MACHADO E MORIZ, 1998, p.26 apud ALVES E MOTA, 2010, p.173).

Nessa perspectiva, as identidades sexuais e de gênero que não estão inseridas na cisheteronormatividade são reduzidas e entendidas como práticas condenáveis. Natividade e Oliveira (2009) ao explorarem os significados atribuídos à homossexualidade dentro das cosmologias evangélicas demonstram que ela estaria inserida em uma disputa denominada “batalha espiritual”, em que os demônios disputariam diretamente com o Deus cristão a posse dos seres humanos. As identidades de gênero e sexuais não cisheteronormativas seriam o resultado da força da ação desses demônios. Todavia, tal resultado, seria passível de rituais específicos voltados à libertação e à cura.

Os autores afirmam que esses discursos e essas práticas de regulação da sexualidade podem ser vinculados a saberes psicologizantes capazes de promover uma patologização da homossexualidade. Como visto, um discurso tão perigoso e violento que fez Diego desejar uma possível conversão da sua sexualidade à heterossexualidade.

A estudante Laura, cujo processo de construção de identidade de gênero e sexual tem encontrado dentro e fora de si (na família, na escola) acolhimento e aceitação, parece não ter sido afetada da mesma forma pela fala da funcionária. O que era para ser uma ameaça foi encarado por ela como um desafio.

Laura - Deixa Ele voltar. Eu vou agradecer! Vai voltar e vai melhorar para a gente muita coisa. Toda hora fica falando isso, chega a dar raiva.

Diego - Mas é o que eu falo para ela. Quando Ele voltar, quem sabe eu já mudei alguma coisa...Eu ainda penso em voltar para a Igreja.

Laura - Eu tô mudando para caramba, ela não tem noção!

As mudanças experienciadas pela estudante apontam para um presente de descobertas e de possibilidades que nunca são fáceis, pois a nossa sociedade não permite que sejam, mas, como disse a própria Laura:

E é muito melhor assim. A gente viver do jeito que a gente quer. Antigamente a minha mãe comprava umas roupas que eu não me sentia bem, não gostava de usar. Hoje em dia, não. Eu me sinto leve. É muito melhor não ter que ficar me escondendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou-se sem que eu soubesse, em 2016, quando tive o meu primeiro contato com a escola X e percebi, entre suas estudantes, a visibilidade da identidade lésbica. O que imaginava ser resultado de uma harmônica e azeitada convivência entre diferentes identidades sexuais e de gênero promovida pela instituição logo se mostrou resultado de uma não tão organizada, mas profícua ação política dessas estudantes dentro do que autodenominaram *sapabonde*.

Esse (*sapa*)*bonde*, que não parecia possuir o mesmo status e importância dado ao *vale* experienciado por todas as estudantes com quem conversei, garantiu, através de táticas de resistência (CERTEAU, 1998) às práticas de controle, exclusão e silenciamento institucionais e às ações lesbofóbicas, estrutura para aquelas estudantes reivindicarem o direito a vivenciar suas sexualidades, ao afeto e à educação.

Composto por diversas identidades sexuais, mas somente por mulheres, diferentemente do *vale*, o *sapabonde* de Roberta, Carla, Bianca e de tantas outras encarnou, dentro daquele contexto escolar durante os anos de 2016 a 2018, o continuum lésbico descrito por Rich (2019). O grupo se orientou não exclusivamente pela relação afetivo-sexual entre mulheres, mas, antes, pelo rompimento com a heteronormatividade e pelas relações de companheirismo e de resistência entre elas. Se essas relações sofrem sistemáticos processos de invisibilização e de apagamento por quebrarem a hegemonia hierárquica imposta pela heterossexualidade compulsória (RICH, 2019), a ação dessas estudantes garantiu-lhes visibilidade.

Vale ressaltar, como fez Rich (2019) ao citar Lorraine Bethel, que, dentro de uma sociedade misógina, racista e cindida por uma desigualdade social que afeta de sobremaneira as mulheres negras, o continuum lésbico é comumente uma tábua de salvação para elas.

Enquanto experiência política, a vinculação e o apoio entre as mulheres negras pode estar em consonância com a ação do *sapabonde* por ele também ser composto majoritariamente por estudantes negras e emergir em uma instituição que atende os substratos das camadas trabalhadoras situadas mais à margem, cujas famílias são também, majoritariamente, chefiadas por mulheres negras.

As práticas emancipatórias (OLIVEIRA, 2006; SEPULVEDA, 2012) que as estudantes do *sapabonde* e Laura tiveram, assim como o acolhimento da família, apareceram em suas narrativas como de importância fulcral no processo de constituição de suas identidades sexuais e de gênero, impulsionando a sua reafirmação e a busca por direitos dentro da escola. Por isso, a necessidade de que os procedimentos de exclusão escolar e a conseqüente estigmatização e discriminação provenientes deles sejam combatidos.

As narrativas dos estudantes gays e não binários do sexo masculino demonstram quão nociva é a construção de modelos hegemônicos de masculinidade (CONNEL e MESSERSCHMIDT, 2013) erguidos em oposição ao feminino e à homossexualidade, que, por serem impossíveis de alcançar, necessitam de constante vigilância e reiterada aprovação dos homens e das mulheres para se manter. Essa constante vigilância aparece nos processos de reiteração de gênero sofridos por Marcelo e nos xingamentos e cerceamentos que estudantes gays como Vitor, Diego e Carlos sofrem na escola tanto por outros estudantes quanto pelos próprios agentes escolares.

O arrefecimento da ação do *sapabonde*, a partir de 2019, coincide com a saída da escola de parte das estudantes que o integrava, com o recrudescimento do pensamento conservador no país e com a legitimação que discursos LGBTIfóbicos e misóginos começaram a receber com a ascensão da extrema direita ao governo federal e aos governos estaduais. Esses discursos passam a ser reiterados em sala de aula por estudantes do sexo masculino da escola a partir da data supracitada. A associação cada vez mais insidiosa do Estado com as vertentes religiosas judaico-cristãs mais conservadoras e com movimentos de censura ditos apartidários, como o Escola Sem Partido, que promove a perseguição pedagógica à chamada “ideologia de gênero”, são alguns dos fatores responsáveis por esse contexto. Contudo, as conseqüências dessa nefasta composição para vivências das identidades LGBTI+ na escola X podem ser objeto de pesquisas posteriores.

É preciso destacar que o arrefecimento do *sapabonde*, dentro do atual contexto, não parece significar a sua extinção. A narrativa do diretor-geral Álvaro, ao revelar a existência de uma rede de cooperação entre as estudantes que o procuram em busca de apoio e de ajuda a outras estudantes, acendem a luz para uma existência que, embora menos combativa, tal como Sojourner Truth, resiste ao fogo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. **Narrativas de uma ciência da inteireza**. In: Souza, Elizeu Clementino de (Org). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Gênero, masculinidade e poder: Revendo um caso do Sul de Portugal**. In.: Anuário Antropológico 95, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.1996. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1995/anuario95_migueldealmeida.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.

ALVES, A. M. e MOTA, M. P. **Entrelaçando religião e sexualidade: análise das histórias de vida de gays e lésbicas**. In: *Religiões e homossexualidades*. Maria das Dores Campos Machado, Fernando Delvalhas Piccollo (Orgs.). – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política (Obras escolhidas v. 1)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v.19 n. 2, p. 548-559, maio-agosto/2011.

_____. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidade masculinas**. 2. ed. – Natal,. RN: EDUFRN, 2015.

BONAMINO, Alícia. **A evolução do Saeb: desafios para o futuro**. Em aberto, v. 29, n. 96, p. 113-126, mai-ago 2016.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 7ª edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

_____. **Escritos de Educação**, 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAZ, C. e SOUZA, E. R. **Transmasculinidades, transformações corporais e saúde: algumas reflexões antropológicas**, In.: De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil. CAETANO, M. e JUNIOR, P. (org.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDIOTTO, Cesar. **A governamentalidade política no pensamento de Foucault**. Filosofia Unisinos, 11(1):33-43, jan/abr 2010.

CARAVACA-MORERA J.A., PADILHA M.I. **Representações sociais do sexo e gênero entre pessoas trans**. Rev Bras Enferm [Internet]. 2017;70(6):1235-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v70n6/pt_0034-7167-reben-70-06-1235.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

CARRANZA DÁVILA, Brenda Maribel. **Renovação Carismática Católica: Origens, mudanças e tendências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP. 1998.

CARRARA, Sérgio. **Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo**. Mana vol.21 n.2, pp.323-345, Rio de Janeiro, Ago. 2015

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Cap. III (Fazer com: usos e táticas) 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CLANDININ E CONNELLY. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2ª edição – Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELL, R. W e MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito repensando o conceito**. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

COSTA, C. B., MACHADO, M. R., e WAGNER, M. F. **Percepções do homossexual masculino: Sociedade, família e amizades**. *Temas em Psicologia*, 23(3),777-788, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a20.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DUNKER, C. I. L. ; BARBERO, G. H . **Lesbianismo e Visibilidade**. A Peste: São Paulo, v. 2, p. 21-43, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

GARCIA, A. e OLIVEIRA, I. B. **O mundo como narrativa polissêmica: diferenças, relações de poder e interdiscursividade nos estudos cotidianos.** In: Práticas cotidianas e emancipação sócia: do invisível ao possível. Inês Barbosa de Oliveira (org.) Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1988.

GROSSI, Miriam. **Identidade de Gênero e Sexualidade.** (s/d). Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. O Pensamento de Monique Wittig. **Cadernos de Gênero e Diversidade Vol. 04, N. 02 - Abr. - Jun., 2018.**

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero : conceitos e termos.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LEÃO, Maria. **Os unicórnios no fim do arco-íris: bissexualidade feminina, identidades e política no Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais.** Dissertação (mestrado) Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-909618>>. Acesso em: 15 maio 2020.

LIMA, Fátima. **Raça, Interseccionalidade e Violência: corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas.** In.: Cadernos de Gênero e Diversidade, Vol.04, N. 02, Abr. - Jun., 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/26646>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e masculino.** In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clovis. *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. **Pedagogias da Sexualidade.** In.: Louro, Guacira Lopes (Org). *Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. **O feminismo e a política**. In: MIGUEL, Luis Felipe & BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MISKOLCI, R. e CAMPANA, M. **“Ideologia de gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MOTERANI e CARVALHO. **Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica**. *Avesso do avesso* v.14, n.14, p. 167-178, novembro 2016.

NATIVIDADE, M. E OLIVEIRA, L. **Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores**. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 2 - 2009 - pp.121-161. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/view/32/154>>. Acesso em: 22 maio 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, Novo Governo. *Novas Políticas? Poços de Caldas, Trabalhos GT12*. 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.

OLIVEIRA, Vanilda Maria de. **Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás**. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERES, M.C.C; SOARES, S. F; DIAS, M.C. **Dossiê sobre lesbocídio do Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

REINOSO, Beatriz Gimeno. **El armario com coartada**. *Revista Trasversales*, número11, verano 2008. Disponível em <<http://www.trasversales.net/t11bg.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Ed. Letramento: Justificando, 2017.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica & outros ensaios**. Rio de Janeiro-RJ: A Bolha Editora, 2019.

RODRIGUES, C. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais

Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: <<https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2019.

RODRIGUES, A.; ZAMBONI, J.; ROCON, P.C. **Corpos , gêneros e uso de banheiros na universidade pública: a precariedade do disciplinar**. In.: A política no corpo : gêneros e sexualidade em disputa . Alexsandro Rodrigues, Gustavo Monzeli, Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira, organizadores. - Vitória : EDUFES, 2016.

SAFIOTT, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo , 2004.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEDGWICK, E.K. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu(28), p. 19-54, jan./jun. 2007.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: A homofobia e sua influência nas tessituras identitárias**. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize. **A lesbofobia e a homofobia nos cotidianos das escolas: a religião interferindo nas práticas de professoras e professores**. In: **Relatório de PIBIC, UERJ: São Gonçalo/RJ, 2018**.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A.; LUZ, L. O. F. **A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas: a questão da diferença e o padrão heteronormativo**. IV Seminário Internacional de educação e sexualidade: Fundamentalismos e violências, Vitória-ES. 2016. [online] Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467406672_ARQUIVO_AS_EXUALIDADEEOGENERONOSCOTIDIANOSDASESCOLAS3.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. A. **As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p.1258-1287, out./dez 2016.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. **Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino**. Revista Periferia v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019

SOUZA, E. C. S. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: SOUZA, E. C.S ; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SERRANO, J. F. A. **La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos**. In: Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana n. 27, p. 149-171, dez. 2017.

SWAIN, Tânia Navarro. **Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano.** Bagoas, Natal, v. 4, n. 5, p.45-55, jan./jun.2010.

TORRÃO FILHO, Amílcar. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam.** Cad. Pagu [online]. 2005, n.24, P.127-152.

VAZQUEZ, Ana Carolina Brandão. **Fascismo e O Conto da Aia: a misoginia como política de Estado.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 597-606, set./dez. 2019.

VIANNA, C. P.; CAVALEIRO, M. C. **LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais.** In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. [online] Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/lgbtfobia-na-escola-o-beijo-entre-garotas-lesbicas-homossexuais-ou-bissexuais> Acesso em: 22 de ago. de 2018.

WITTIG, M. **No se nace mujer.** In: El Pensamiento Heterossexual y otros ensaios. Madrid: EGALES, 2006, p.31-45. Disponível em: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterossexual.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educ. Soc., Ago. 2008, vol. 29, nº 103, p. 535-554.