



ARNALDO MESQUITA SANTOS JÚNIOR

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: SABERES E
ESTRATÉGIAS QUE SE (RE)PRODUZEM NO COTIDIANO
DA ESCOLA**

SÃO JOÃO DEL-REI

PPGPSI-UFSJ

2020

ARNALDO MESQUITA SANTOS JÚNIOR

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: SABERES E
ESTRATÉGIAS QUE SE (RE)PRODUZEM NO COTIDIANO
DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Co-orientadora: Dra. Isabela Saraiva de Queiroz

Área de concentração: Psicologia.

Linha de pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade.

SÃO JOÃO DEL-REI

PPGPSI-UFSJ

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S235e Santos Júnior, Arnaldo Mesquita.
Educação, gênero e sexualidade: saberes e estratégias que se (re)produzem no cotidiano da escola / Arnaldo Mesquita Santos Júnior ; orientadora Larissa Medeiros Marinho dos Santos; coorientadora Isabela Saraiva de Queiroz. -- São João del-Rei, 2020.
103 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) -- Universidade Federal de São João del Rei, 2020.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação. 4. Cotidiano. 5. Psicologia. I. Marinho dos Santos, Larissa Medeiros, orient. II. Saraiva de Queiroz, Isabela , co-orient. III. Título.



Universidade Federal
de São João del-Rei

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA
UFSJ

A Dissertação "Educação, gênero e sexualidade: saberes e estratégias que se (re)produzem no cotidiano da escola"

elaborada por **Arnaldo Mesquita Santos Júnior**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM PSICOLOGIA

São João del-Rei, 1º de abril de 2020

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos (UFSJ)
Orientadora



Profa. Dra. Isabela Saraiva Queiroz (UFSJ)
Co-orientadora



Prof. Dr. Cláudio Eduardo de Resende Alves (SMED-BH)



Prof. Dr. Celso Francisco Tondin (UFSJ)

À todas aquelas e aqueles que não puderam estar no espaço da escola por conta de seu gênero
ou de sua sexualidade.

À vó Deja.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, fazer reverência a quem pôde e quis em algum momento ajudar. A tudo, e as todas as pessoas, que de alguma forma colaboraram para que chegássemos até aqui, que não é o ponto final, mas um ponto de chegada, que tornar-se-á ponto de partida, pois, apesar de tudo (e de todos/as) conseguimos, chegamos, e agora, temos que seguir. Sigo, cantando, os versos da poetisa, *gracias a la vida, que me a dado tanto, gracias*.

À professora dra. Larissa Medeiros, que além de aceitar a difícilíssima tarefa de ‘me orientar’, também me aceitou, assim como sou. Larissa não é mestra, é educadora, é gente, é pessoa, conseguindo a proeza de se manter pessoa, no cotidiano de um lugar que tantas vezes nos adoece. A ela minha gratidão, minha reverência, muito mais do que pelos ensinamentos e paciência, mas por ser que és. E meu desejo de que continue sendo assim. *Evoé!*

À professora dra. Isabela Saraiva, *Mater et Magistra*, no saber e no sorriso, assim como nas vírgulas. A ela, toda minha reverência, por ser a mulher que és, e por conseguir, com delicadeza e seriedade ensinar, transmitir e provocar o conhecimento, conseguindo, com bravura, que as provocações nos levem a questionar, mas principalmente, a transformar, a gente, e algumas coisas em torno de nós. Avante!

Ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, que neste tempo foi *o meu lugar, caminho de Xangô, Oxum e Iansã*. Mesmo com tanta correria, mesmo com a distância, cada encontro, cada aula, cada problema, cada cobrança, cada atraso, tudo foi se fazendo, se transformando para que aqui chegássemos e para que todos, eu, e o programa crescêssemos, em tamanho, graça e sabedoria.

As minhas alunas e alunos, que cotidianamente me provocam, questionam e me angustiam.

Às minhas queridas Helaine e Hildaléia, as/o *Sobreviventes Qualificados*. Agradeço cada momento, cada fala, cada socorro, agradeço e faço vênias a amizade que se formou no decorrer deste tempo, desejo que ela se perdures, e que cada boa risada que demos e daremos, valha cada angústia, cada noite em claro, cada tormenta. *Evoé* minhas queridas!

À Ana Paula, que tanto me aturou e ajudou na secretaria do PPGPsi. O que seria de mim sem as nossas boas risadas nas longas tardes de estudos e angústias? Muito axé para nós.

Aos meus pais, Fátima e Arnaldo, e ao meu irmão Leonardo, pelo apoio, pelas brigas e pela alegria de comungarem das minhas conquistas, como bebem comigo dos cálices amargos. Sigamos, do jeito que der e pudermos!

À Nirinha, que me sustenta em todos os momentos, que divide as angústias e a alegrias cotidianas, que aguenta as noites em claro e o mal humor matutino. Que sigamos, entre um gole e outro, a viver e honrar a vida. Obrigado!

Às minhas famílias, amigos e tantas outras pessoas que não posso nomear aqui, que sabem que são parte do *é-terno* em mim.

Às meninas travestis e trans dos estágios em Saúde Coletiva, que por tantas vezes me fizeram voltar para casa e (tentar) compreender, profundamente angustiado, as questões de gênero e sexualidade.

Ao GT de História e Epistemologia da Psicologia Social, em Divinópolis, por ser oásis do meu deserto, companheiras e companheiros que dividimos conhecimentos, angustias, mas principalmente, afetos!

À Vó Rosária, por sempre me esperar.

À vó Deja, que me fez chegar até aqui contando a maior mentira que ela pôde: *é preciso estudar, se você quer ser alguém na vida, tem que estudar.*

À Senhora do Rosário, flor mais linda dos meus jardins, *minha santa padroeira, que está sempre em seu altar, junto a minha cabeceira, cuida de mim se adoecer, vela por mim, se adoecer e me acorda devagar.*

... Yo, pobre mortal,
equidistante de todo
yo D.N.I: 20.598.061
yo primer hijo de la madre que después fui
yo vieja alumna
de esta escuela de los suplicios

Amazona de mi deseo
Yo, perra en celo de mi sueño rojo

Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o

yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros a donde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia

Yo mariposa ajena a la modernidad
a la posmodernidad
a la normalidad
Oblicua
Vizca
Silvestre
Artesanal

Poeta de la barbarie
con el humus de mi cantar
con el arco iris de mi cantar
con mi aleteo:

Reinvindico: mi derecho a ser un monstruo
que otros sean lo Normal
El Vaticano normal
El Credo en dios y la virgísima Normal
y los pastores y los rebaños de lo Normal
el Honorable Congreso de las leyes de lo Normal
el viejo Larrouse de lo Normal

Yo solo llevo la prendas de mis cerillas
el rostro de mi mirar
el tacto de lo escuchado y el gesto avispa del besar
y tendré una teta obscena de la luna mas perra en mi cintura
y el pene erecto de las guarritas alondras
y 7 lunares
77 lunares
qué digo: 777 lunares de mi endiablada señal de Crear

mi bella monstruosidad
mi ejercicio de inventora
de ramera de las torcazas
mi ser yo entre tanto parecido
entre tanto domesticado
entre tanto metido “de los pelos” en algo
otro nuevo título que cargar
baño: de ¿Damas? o ¿Caballeros?

o nuevos rincones para inventar

Yo: trans...pirada
mojada nauseabunda germen de la aurora encantada
la que no pide más permiso
y está rabiosa de luces mayas
luces épicas
luces parias
Menstruales Marlenes bizarras
sin Biblias
sin tablas
sin geografías
sin nada
solo mi derecho vital a ser un monstruo
o como me llame
o como me salga
como me pueda el deseo y la fuckin ganas

mi derecho a explorarme
a reinventarme
hacer de mi mutar mi noble ejercicio
veranearme otoñarme invernarne:
las hormonas
las ideas
las cachas
y todo el alma!!!!!!... amén.

Susy Shock

RESUMO

Santos Júnior, A.M. (2020). *Educação, gênero e sexualidade: saberes e estratégias que se (re)produzem no cotidiano da escola*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

Como se (des)faz gênero e sexualidade no cotidiano da educação escolar? Esta pergunta, e algumas experiências docentes me levaram a questionar e tentar verificar como o gênero e a sexualidade se (re)produzem no cotidiano da/na educação escolar. A partir da minha experiência docente, verificamos, por meio de uma pesquisa de observação participante, baseada numa etnografia de cenas escolares, quais as estratégias para a (re)produção das normas de gênero e sexualidade, assim como quais as estratégias utilizadas ou utilizáveis para resistir a estas normas. A partir da produção de um diário de campo, pude elencar cinco atos, que trazem em si estas estratégias, sendo: primeiro ato: brincando se pode dizer tudo, até a verdade, onde acontecem cenas de brincadeiras ‘comuns’ do/no cotidiano da escola. Brincadeiras que *a priori* não parecem nada demais, mas que por trás delas, se escondem, se (re)produzem normas de gênero e normas sobre (a boa) sexualidade. Segundo ato: “seu sussurrar a pedir pra fuder”, cenas que trazem em si, questões relacionadas as práticas sexuais, suas formas, possibilidade e também curiosidades e dúvidas. Terceiro ato: “pois como ama aquilo que desconhece?”, cenas que tratam do preconceito, comum no cotidiano das escolas, pouco ou nada problematizado, e que colabora na manutenção de normas e valores. Quarto ato: o machismo nosso de cada dia nos daí hoje, cenas onde o machismo se impõe, seja diretamente contra as mulheres, seja de forma internalizada, mas sempre como mecanismo (preconceituoso) para reiterar a violência de gênero. E por fim, o quinto ato: “nós resistimos, porque nós existimos”, que traz uma cena, que envolve a questão do nome social de uma aluna trans. Todas estas cenas nos levaram a problematizar a escola reforçando a ideia de que ela é um espaço e uma instituição heteronormativa (e violenta), e que esta heteronormatividade se reproduz no cotidiano escolar, sem muitas problematizações e com poucas (possibilidades) de resistência. As cenas também revelam e reforçam as fraquezas destas normas, assim como as possibilidades de se (continuar) resistindo a elas, produzindo uma pedagogia do reconhecimento, e produzindo uma escola que seja, de fato, local e espaço dos (des)encontros, local e espaço de libertação, um espaço ondem caibam todas e todos, e que colabore, a partir desta sua característica marcante, na construção de uma democracia cada vez mais plena e forte. Para além, ainda discutimos algumas questões quanto as

(im)possíveis colaborações da Psicologia ao campo da educação, e principalmente da educação escolar, questionando se neste campo e no espaço cotidiano da educação, e principalmente o escolar, a Psicologia se manterá normativa ou conseguira avançar nos debates e na produção de teorias e práticas outras.

Palavras-chaves: Gênero. Sexualidade. Educação. Cotidiano. Psicologia.

ABSTRACT

Santos Júnior, A.M. (2020). *Education, gender and sexuality: knowledges and strategies of (re)produce in the daily life of school*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

How you (un)do the gender and sexuality in the daily life of school education? This question, and some teaching experiences led me to question and try to verify how gender and sexuality (re)produce in the daily life of/in school education. From my teaching experience, we verified, through a participant observation research, based on an ethnography of school scenes, what strategies of (re)production of gender and sexuality norms, as well as what strategies are used or usable to resist these norms. From the production of a field diary, I was able to list five acts, which bring in themselves these strategies, being: first act: "playing one can say everything, even the truth", where scenes of "common" jokes take place of the school's daily life. Jokes that *a priori* do not seem too much, but that behind them, hide, if (re)produce norms of gender and norms about (good) sexuality. Second act: "your whisper to ask to 'fuck'", scenes that bring in themselves, issues related to sexual practices, their forms, possibility and also curiosities and doubts. Third act: "how do you can love what you don't know?", scenes that deal with prejudice, common in the daily life of schools, little or nothing problematized, and that collaborates in maintaining norms and values. Fourth act: "give us this day our daily 'machismo'", scenes where 'machismo' imposes itself, either directly against women, either internally, but always as a mechanism (prejudiced) to reiterate gender violence. And finally, the fifth act: "resist, because we exist", which brings a scene, which involves the question of the social name of a trans student. All these scenes, led us to problematize the school, reinforcing the idea that the school is a space and a heteronormative (and violent) institution, and that this heteronormativity reproduces in everyday life in school, without many problematizations and with few (possibilities) of resistance. The scenes also reveal and reinforce the weaknesses of these norms, as well as the possibilities of (continuing) resisting them, producing a pedagogy of recognition, and producing a school that is, in fact, local and space of (mis)matching, place and space of free-action, a space where they fit 'all'(any gender), and that collaborates, from this remarkable characteristic, in the construction of an increasingly full and strong democracy. In addition, we also discuss some issues regarding (im)possible collaborations of Psychology in the field of education, and especially at school education, questioning if in the field and in the daily space of education,

and especially school education, Psychology will remain normative or will be able to advance in debates and in the production of other theories and practices.

Keywords: Gender. Sexuality. Education. Everyday. Psychology.

LISTAS DE ABREVIATURAS

ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
IST's	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTI+	Lesbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersex e outros/as mais
MEC	Ministério da Educação
NuCus	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades
NUH	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
PCNs	Parâmetros Nacionais Curriculares
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEPP/PR	Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial da Presidência da República
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SPM/PR	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AMPLIANDO O HORIZONTE: LENDO-COMPREENDENDO O COTIDIANO	23
2.1. Para que ser uma escola? Para que pode servir? Ou, a escola como instituição normativa, espaço cotidiano e (im)possível espaço de resistência ou liberta-ação.....	23
2.2. Lendo-compreendendo o cotidiano: a lupa de Foucault: os discursos, saberes e as relações de poder e o dispositivo da sexualidade.....	31
2.3. Lendo-compreendendo o cotidiano: a lupa dos estudos de gênero e sexualidade, e os estudos feministas.....	35
2.4. Lendo-compreendendo o cotidiano: a lupa política: a resistência da/à falácia da “ideologia de gênero”	40
3 OBJETIVOS	45
3.1. Objetivo Geral.....	45
3.2. Objetivos específicos.....	45
4 METODOLOGIA	46
4.1. O cotidiano como espaço/tempo-campo.....	47
4.2. A escola como espaço-campo.....	49
4.3. Do maquinário e das técnicas.....	51
4.5. Das atrizes e atores do palco-campo cotidiano.....	54
4.6. Das experiências cotidianas observadas, sentidas e escritas.....	55
4.7. Da forma de dar formas – perspectivas de leituras e análises.....	56
4.8. Considerações éticas.....	57
5 CENAS COTIDIANAS	59
5.1. Primeiro ato: brincando se pode dizer tudo, até a verdade.....	61
5.2. Segundo ato: “seu sussurrar a pedir pra fuder”.....	67
5.3. Terceiro ato: “Pois como ama aquilo que desconhece?”.....	74
5.4. Quarto ato: o machismo nosso de cada dia, nos daí hoje.....	78
5.5. Quinto ato: “Nós resistimos, porque nós existimos”.....	81
6 PROVOCA-AÇÕES	85
6.1. Gênero e sexualidade na educação escolar: leituras e provocações cotidianas.....	85
6.2. A escola como espaço cotidiano de produção da liberta-ação ou a escola fraturada.....	87
6.3. A Psicologia Social da Educação ou o que pode fazer um/a Psicólogo/a Social da Educação.....	88
7 A GUIA DE CONCLUSÕES	91
8 REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

Era uma terça-feira normal na escola onde eu trabalhava, acabara o intervalo e eu retornava para a sala de aula, começaríamos o terceiro horário, sendo o penúltimo da noite. No corredor algumas alunas me esperavam, eu passei rápido e elas me chamaram: professor, precisamos falar com você. Eu disse que conversaríamos na sala, pois teríamos o último horário, mas elas insistiram e voltei. Com voz baixa disseram que queriam me contar uma coisa, mas que eu não poderia fazer nada e muito menos dizer que elas tinham me contado algo. Pela expressão das alunas, notei que era sério. Perguntei o que era e elas se puseram a dizer: sabe o fulano, o ciclano e o beltrano, eles disseram que hoje vão “comer” o outro fulano. Eu dei uma risada e disse: Mas ele vai gostar, não? As meninas, mais nervosas com a minha risada, disseram: não professor, você não entendeu, o fulano não sabe de nada, eles vão “comê-lo” à força. Ao falarem isto, elas saíram e eu tive de entrar para a sala, pois a supervisora caminhava em nossa direção. Entrei na sala sem saber o que fazer. Teria a última aula na turma deles, mas qualquer coisa que eu fizesse seria complicado, se eu chamasse os meninos, certamente eles negariam e poderia haver alguma represália contra as meninas. Se eu falasse com o fulano, poderia instaurar um pânico ou desconforto na escola, o que criaria mais problemas.

O fulano em questão era um jovem de 15 ou 16 anos, aluno do primeiro ano do ensino médio, em processo de ‘descobrimto’ de sua homossexualidade. E os três alunos em questão, eram alunos do segundo ano do ensino médio, protótipos dos “machões” da escola, que se apresentavam como os gostosões do pedaço, como aqueles com os quais todo mundo quer ficar, como os melhores no sexo e tal, (re)criando e correspondendo a um perfil de corpos desejáveis, dentro de uma lógica machista e heteronormativa.

Eu comecei a aula e fiquei maquinando o que fazer. No intervalo fui rapidamente a minha supervisora e contei o fato a ela, esperando que pensássemos juntos em algo; ela, além de ter a mesma resposta violenta, que eu tivera anteriormente (rir e debochar) disse que isso não passava de intriga das meninas, ou mesmo inveja, e recomendou que eu não me preocupasse. Fui para a última aula, que era na sala do fulano, sem saber o que fazer, resolvi que iria acompanhá-lo, até que ele chegasse em casa e depois daria um jeito de voltar para a minha casa.

Soou o sinal, os alunos saíram e eu me coloquei a realizar a minha empreitada, na confusão de alunos e funcionários saindo, me perdi do aluno, olhei e não o vi, perguntei a uma aluna se ela o tinha visto e ela me diz que ele tinha ido rumo ao ponto de ônibus do outro quarteirão, pois ele pegava o ônibus lá. Fui para lá e quando virei a esquina, lá estavam os quatro alunos, os três em volta do fulano. Aparentemente (ainda) estavam falando alguma coisa quando cheguei. Ao me verem se desconcertaram e começaram a desconversar, perguntando o que eu fazia ali, se eu sempre pegava ônibus em outro ponto, ao que eu respondi que iria para outro lugar. Apontou um ônibus e o fulano falou: é o meu ônibus. Eu, automaticamente disse: que coincidência, é o meu também. Um dos outros meninos disse que eles esperavam outro, o ônibus encostou e o fulano e eu entramos. No ônibus perguntei se estava tudo bem, ele me disse que sim, que só tinha estranhado o fato de que nunca tinha visto aqueles meninos naquele ponto e que eles estavam com um papo estranho. Ao dizer isto, ele deu de ombros e sentou. Perguntei se ele queria que eu o acompanhasse, ele riu e disse que não. Esperei ele descer e fui para casa.

Na semana seguinte, numa reunião de módulo II, com todas/os as/os professoras/es, expus o caso e perguntei o que faríamos. Exceto uma outra professora, todos os professores disseram que “isto é normal”, que “ele iria era gostar”, “que a escola não tinha nada a ver com isto” e assim encerrou-se o caso para a escola. Como na época lecionava filosofia, esperei algum tempo e propus uma aula sobre sexualidade, respeito e dignidade da pessoa humana, donde saíram algumas reflexões, mas temo que tenha sido pouco, e mais ainda, temo pelo que teria acontecido naquela noite, se aquelas alunas não tivessem me procurado...

Esse é um dos muitos relatos que tenho e/ou posso fazer a partir da minha experiência-prática como professor de Filosofia e/ou Sociologia no ensino médio em escolas públicas no interior das Minas Gerais. Esse em especial é muito forte, tanto pela experiência vivida, quanto pelo total desprezo, que prefiro tratar por violência, da instituição escolar e de seus atores e atrizes¹, que cumprem o papel de gestão. Esse, talvez por ter acontecido no início da minha prática docente, quando as minhas compreensões teóricas, políticas e analíticas sobre violências, normatividades, sexo, sexualidades e gênero, eram ainda bem (mais) limitadas, me deixou uma marca profunda, uma certa angústia, em saber que esse, e tantos outros relatos-experiências, podem existir ou se reproduzir no dia a dia de nossas escolas, gerando violências, sofrimento, quando não, a exclusão, o apagamento, de pessoas e das múltiplas experiências que podem se (des)encontrar no cotidiano da escola.

Poderia narrar muitos outros acontecimentos, que por si só seriam um enorme material de análise para pensarmos como as normas de gênero e sexualidade, dentre outras, se produzem e se reiteram no cotidiano escolar. Relatos de práticas que se reproduzem no cotidiano de nossas escolas, onde questões e práticas que envolvem o gênero, a sexualidade, as práticas sexuais, as raças, as religiões e religiosidades, as classes sociais, os estilos de vida, as práticas corporais, enfim, todas as (im)possíveis formas de produção, experiências e práticas humanas, são confrontadas, e tendem a ser normatizadas, quando não, violentadas, apagadas, se não estiverem em razão e concordância a um determinado padrão normativo, hegemônico.

Como professor, sinto-me corresponsável, ora pela normatização das violências, ora pela necessidade de se provocar alguma fratura nelas. Sinto que se a escola se faz uma instituição que favorece tais práticas, é preciso, urgentemente, que reflitamos sobre e problematizemos a escola, a começar pelas nossas práticas cotidianas, para tentarmos chegar nas estruturas institucionais, e vice-versa. Sinto que estes relatos-experiências e as (im)possíveis transformações-fraturas que eles podem provocar precisam ser colocados em pauta, para discutirmos, entre nós, a partir de nós, de nossas práticas e experiências, o que podemos ou não fazer, e onde/como é preciso estabelecer diálogos ou criar/provocar resistências.

Sinto que é preciso problematizar a escola, como uma instituição de saber/poder/produção, onde discursos, saberes, mecanismos e práticas se entrecruzam na

¹ Utilizo as expressões atores e atrizes por compreender que a escola, como todo espaço (público e político) é um espaço de atuação, no sentido em que contracenamos uns com os outros, em atos, produzindo e reproduzindo práticas, saberes e discursos.

produção e construção de corpos, subjetividades e sentidos, onde atores e atrizes são colocados e se colocam a serviço de normatizações, que, se mantendo numa lógica hegemônica e normativa, não contribuem para o ‘desenvolvimento’, psíquico, social e, principalmente, para a construção do reconhecimento das outras pessoas como (uma) condição *sine qua non* de garantia dos direitos (humanos), e de uma sociedade democrática, plural e diversa.

Toda esta gama de questões da minha experiência docente se misturam, a partir da minha formação em psicologia, em reflexões e tantas outras questões. Compreendendo que não é possível separar a formação da vida, e mais ainda, procurando refletir a minha experiência na minha formação-profissão, eis que diversos outros questionamentos se colocam: o que podemos fazer como profissionais para que nossa prática possa promover o reconhecimento de sujeitos, seus corpos e suas práticas, nos espaços público-políticos e na vida cotidiana? O que podemos fazer para provocar/produzir o reconhecimento e a dignidade das pessoas, sua saúde mental e qualidade de vida, reconhecendo a si-nós, as diversas práticas, e sendo capazes de compreendê-las de forma respeitosa, digna, reconhecendo e dando voz e vez a todas e todos, sem nos prendermos às amarras-normativas históricas da Psicologia?

Mais ainda, o que podemos fazer, com aquilo que estudamos, refletimos, pesquisamos, conhecemos, nos espaços que transitamos, estando ou não transitando como profissionais-técnicos/as (psicólogos/as)? Quais as (im)possíveis contribuições da Psicologia, para a nossa atuação, ou não, nestes e em outros espaços? E ainda, quais as contribuições esses espaços-experiências podem trazer às reflexões teórico-metodológicas e às práticas da Psicologia?

Paiva (2008, p. 642) já nos alertava que o “senso comum indica o psicólogo como o profissional mais preparado para dar conta da sexualidade”, porém, que, pelo contrário, a Psicologia pouco tem contribuído (teórica e praticamente) para uma efetiva mudança na compreensão do gênero como uma categoria de análise das diferenças e da sexualidade como um espaço de práticas diversas e mutáveis. Já avançamos em alguns debates e críticas às práticas e às teorias psicológicas, mas, ainda é preciso tomar esta crítica a sério, e compreender a historicidade e os compromissos que a Psicologia estabeleceu ao longo do tempo, em sua produção teórica e, principalmente, em suas práticas. É deste lugar que parto,

de um certo compromisso² ético que as práticas da Psicologia têm (de estabelecer) com reconhecimento das diferenças, com a diversidade, com as pluralidades, com as minorias, com (a garantia d)os direitos fundamentais e humanos, e com a produção (cotidiana) do reconhecimento, como condição *sine qua non* da produção de bem estar e saúde psíquica das pessoas e das sociedades. É preciso que criemos mecanismos de crítica e problematização da própria Psicologia, já que ainda é possível e urgente dar à Psicologia aquela condição defendida por Prado Filho (2014), de uma “psicologia dos cruzamentos de fluxos, dos agenciamentos, da produção dos desejos, das maquinarias, das maquinações: psicologia das relações sociais e políticas, psicologia de resistência e dos movimentos de singularização” (p. 101).

Ainda do ponto de vista da Psicologia, e suas teorias-práticas, é urgente problematizar e repensar as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade, e as (im)possíveis formas de atuação e compreensão destes fenômenos pelas/os profissionais psicólogas/os, bem como as teorias utilizadas como arcabouço teórico para essas compreensões-práticas, colaborando para a construção de uma Psicologia (social [e] da educação) mais crítica, plural, diversa e preocupada com as questões da realidade concreta, uma vez que a Psicologia ainda se faz muito normativa, hegemônica, binária, quanto às questões de gênero e sexualidade (Peres, Pocahy, Cordeiro, & Teixeira Filho, 2014), além de outras que escapam ao escopo deste trabalho.

Neste sentido, busco refletir a partir das (minhas) experiências práticas sobre a aplicabilidade das teorias que estudamos na Psicologia, assim como das nossas reflexões e problematizações sobre as mesmas. Compreendo que é preciso se alinhar aos processos e movimentos históricos em que estamos imersos, mas, compreendo mais ainda, e faço disso uma espécie de luta particular, a busca por reflexões e compreensões teóricas e epistemológicas, que nos possibilitem estar atentos e atentas ao nosso tempo, produzindo, dentro das relações de poder, dos mecanismos e jogos de verdade, reflexões e teorias para nos auxiliar em nossas práticas cotidianas, assim como, estarmos sempre atentos/as a estas práticas, seu efeitos e engendramentos.

² Por compromisso, entendo um compromisso ético, que deve(ria) estabelecer-se nas epistemologias, teorias e práticas das Psicologias, indiferente ao modo de como se interprete, teoricamente, a condição humana, e que possibilite as práticas Psis, para além dos códigos de ética da profissão e também para além de (outros) compromissos sociais ou institucionais, este compromisso ético é fundamental para garantir o reconhecimento da diversidade e a multiplicidade das características e formas humanas de se produzir, bem como, para garantir uma atuação comprometida com a produção de liberdade e com a garantia de direitos a todas as pessoas.

Do ponto de vista da educação, e principalmente da educação escolar, sempre me faço alguns questionamentos, como: para que serve uma escola? Qual a função da/o professor/a? O que pode fazer um/a psicólogo/a na escola? Quais as possíveis contribuições da Psicologia para a escola e para a educação? O que fazer com o que aprendi na graduação, e com o que vamos aprendendo e produzindo teoricamente? Como construir uma prática? O que fazer da prática docente para que ela seja algo que desperte os/as alunos/as para o desejo do conhecimento, e principalmente para a reflexão sobre si e sobre o mundo? O que se pode, ou se deve, fazer, diante de assuntos tidos como polêmicos, ou, principalmente, diante de situações que expressem ou sejam violentas de alguma forma? Como, de alguma forma, transformar o espaço escolar num espaço de produção de libertação, de produção de liberdade ou de produção de resistências? O que acontece com os corpos e com as “subjetividades” quando chegam na escola? Como as normas de gênero e o dispositivo da sexualidade “atuam” sobre/nos corpos que transitam na escola? O que fazer para provocar alguma reflexão? Como construir resistências? Como provocar em minhas alunas e alunos um “sentimento de autonomia”? Como provocar, minimamente que seja, a reflexão de meus pares (professoras/es e psicólogas/os) para que possamos produzir resistências, autonomia, liberdades, reconhecimento das outras pessoas em nossas diferenças?

Questionamentos constantes e urgentes, questionamentos espinhosos, questionamentos que me perseguem cotidianamente e que provocam as dúvidas e inquietações que levaram à elaboração deste trabalho, e que, compreendo, não se esgotarão aqui (e talvez nunca se esgotem), mas, se fazem necessários se compreendemos que é preciso provocar sempre, e principalmente em situações onde a violência, o sofrimento, as normativas, funcionam como manutenção da ordem. Questionamentos que, mesmo não sendo totalmente sanados, nos impulsionam para a busca constante das soluções, ou, como prefiro, da construção de caminhos outros, de possibilidade, de fraturas, que nos possibilitarão outras questões, e claro, e sempre, outras questões.

Assim, busquei a partir da atuação como professor na rede pública de ensino e dos questionamentos nascidos nos estudos e discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidades durante a graduação em Psicologia, não me furtar de refletir e, conseqüentemente, produzir e contribuir com/para o meu campo-cotidiano de atuação-produção, sendo esta uma angústia, uma necessidade, mas também, e principalmente, um impulso para este trabalho. Nesta perspectiva, partindo da experiência de professor-psicólogo, compreendendo as discussões contemporâneas e urgentes sobre o gênero e a sexualidade, e ainda mais, sobre a necessidade de compreensão e reconhecimento ante as diversidades,

propus-me a tarefa de me fazer professor-psicólogo-pesquisador, pois entendo que é preciso que o espaço escolar se proponha a (re)conhecer, discutir e problematizar a forma como as questões do respeito e das diversidades aparecem no cotidiano escolar. Mais ainda, entendo que é a partir da experiência e das práticas cotidianas que se pode construir conceitos, leituras-interpretações que nos ajudem a produzir uma compreensão do/no mundo, que nos leve a (tentar) produzir um espaço-mundo melhor, e isto, se torna imperativo partir de nós mesmos, para responder a nós mesmos.

Entendendo que “a escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e de códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (Louro, 2014. p. 62), que a escola delimita corpos e sujeitos, e é uma importante instituição de manutenção ou transformações sociais, é preciso que ela, como instituição da educação, busque compreender, analisar e problematizar as questões que envolvem os gêneros e as sexualidades em seu espaço cotidiano. A escola é um espaço por excelência de educação, uma vez que nela se encontram e se confrontam as múltiplas formas de educação advindas da família, da religião, da cultura, dentre outros. Além de ser o espaço dos (des)encontros e confrontos de múltiplos saberes e poderes, que se relacionam e tensionam. Que se confrontam e permitem ou não que este espaço seja um espaço de produção, de debates, de (des)construção. Mais ainda, que seja um espaço que reconhece toda a gama de diversidades de experiências e práticas que são (im)possíveis aos humanos na arte de se fazer-viver.

Assim, neste trabalho, pretendeu-se analisar e problematizar os saberes e estratégias que se (re)produzem no cotidiano escolar, no que toca às questões de gênero e sexualidade, possibilitando, a partir de cenas cotidianas, uma leitura destes saberes e estratégias, que produzem corpos, processos de subjetivação e/ou assujeitamento. Que produzem reconhecimento e/ou abjeção. Que produzem vidas vivíveis ou matáveis.

Compreendo que a proposta deste trabalho é atrevida em um duplo sentido. Primeiro por insistir, em tempos complexos como o que vivemos no cenário histórico político brasileiro, principalmente no campo da educação e da cultura, assim, insistir nas pesquisas (e mesmo na ciência), e principalmente em pesquisas dentro do campo dos estudos de gênero e sexualidade, é um atrevimento necessário para que possamos de alguma forma resistir e produzir formas de resistência. O segundo atrevimento é epistemológico, primeiramente por continuarmos a problematizar a produção acadêmica e científica que insiste em ser neutra, como se não fossemos também parte daquilo que fazemos, pesquisamos, estudamos. É preciso que compreendamos que nossa vida, assim como nossa produção profissional, intelectual, também se relacionam e se tensionam, também estão imersas em relações de

poder, que precisam e devem ser problematizadas. Tudo o que produzimos, estudamos, nos afeta, e afeta aquelas e aqueles que estão ao redor de nós. Nesse sentido, vale parafrasear Paulo Freire (1996) para lembrar que não existe uma ciência imparcial, toda produção científica possui uma base ideológica, resta-nos questionar se a nossa base ideológica é inclusiva ou excludente. Resta-nos questionar a quem estamos servindo com nossa produção e nosso trabalho acadêmico e a mim, me são muito caras as experiências e as práticas que tenho vivido e produzido nas escolas, assim como com as pessoas em situação de rua, com as populações de travestis e transexuais, com profissionais do sexo, com a cultura e religiosidade popular, com a literatura e com outras experiências cotidianas com as quais me faço e relaciono e que fogem do que tratamos aqui.

A produção deste trabalho e a escrita deste texto não é isenta e imparcial em nenhum momento. Procurei, tanto na escolha metodológica, quanto nas leituras, e na escrita, garantir o compromisso ético de luta pelo reconhecimento da diversidade e da multiplicidade de vidas, pessoas, práticas e experiências. Assim, é ainda importante destacar que a linguagem de escrita deste texto também toma esta posição, sendo escrito ora em primeira pessoa, assumindo o caráter de não imparcialidade e ora em terceira pessoa, assumindo o caráter relacional do texto, seja em momentos que envolvem situações coletivas, seja em argumentos que são inspirados e/ou corroborados pela leitura dos textos e das/os autoras/es que me valho para as reflexões aqui explanadas. Ainda quanto ao estilo da escrita, ela se vale do jogo de palavras, compreendendo que a palavra produz algum sentido e que esses são os sentidos que existem no mundo, jogo esse que não quer determinar uma única interpretação para os fenômenos e as questões aqui analisadas, certo de que estas são questões complexas que podem, e devem, ter outros debates, assim como este mesmo texto pode ser lido de várias formas, a partir e principalmente, da experiência de cada um e cada uma que for lendo e refletindo. Esta é, inclusive, a nossa esperança, que este texto possa ser lido e possa provocar reflexões, tendo a certeza de que ele não traz uma verdade, e muito menos uma única resposta, ou opção de caminho, mas, confiantes que ele é uma provocação, um proposta, uma possibilidade ante a tantas outras.

Espero, que a partir da noção de que a experiência é única, que a escola é única, que cada cena cotidiana é única, mas de que também estamos imersos em relações (de saber e poder) que nos produzem, este trabalho possa servir-nos para pensar, a cada dia, sobre o nosso cotidiano, sobre as nossas escolas, sobre as Psicologias e as práticas psis. Espero que sirva-nos de provocação, mas principalmente, que sirva de reflexão, em seu sentido mais estrito, provocando uma mudança de pensamento, e principalmente de ações, pois é no cotidiano, no

dia-a-dia que vida se faz, que produzimos sentidos e que nos fazemos, pois, como diz a poetisa, *nada tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas*, e é bem isso que espero, tocar pessoas, mudar práticas, viver(mos).

Do ponto de vista técnico-metodológico, esta dissertação se apresenta em cinco grandes blocos, além desta introdução e das referências. Na primeira parte, no capítulo II, se apresenta o horizonte teórico da dissertação, e principalmente as lúpas, os óculos que usamos para compreender teoricamente os problemas que se apresentam em nossas discussões. Este capítulo é seguido dos objetivos deste trabalho. O capítulo IV apresenta as metodologias usadas na construção, desenvolvimento e produção deste trabalho. São as ferramentas, o maquinário, as técnicas o espaço e o tempo gastos aqui e até aqui. Estes blocos compõem a primeira grande parte desta dissertação.

No segundo bloco, se encontram as descrições da pesquisa, apresentadas no capítulo V, a partir de cenas cotidianas narradas em cinco atos. As cenas se apresentam no palco deste texto, inspiradas em sua matriz cotidiana, do palco da vida, e para além de (re)apresentá-las, discutimos, ato por ato, algumas questões e provocações, executando uma das tarefas que concebemos ser papel do pesquisador, mostrar aquilo que está aí para ser visto, e não se vê. Há ainda um capítulo, o sexto, específico para estas provocações, considerando que os atos, e as cenas, precisam ser tensionados, e principalmente, que é preciso a reflexão para construirmos outras possibilidades.

Por fim, mas sem a possibilidade de concluirmos ou terminarmos, apresentamos algumas possibilidades, a guisa de, e compreendemos que muita coisa nos escapa, a nós e a este texto, e mais ainda, que muita coisa nos provoca, sendo este capítulo mais apontamentos para possibilidades (de pesquisas futuras, talvez), do que conclusões ou fechamento. Ainda, é função deste capítulo provocar a qualquer pessoa que nos lendo, possa também vislumbrar outras, pessoas, possibilidades, caminhos.

2 AMPLIANDO O HORIZONTE: LENDO-COMPREENDENDO O COTIDIANO

2.1 Para que serve uma escola? Para que pode servir? Ou, a escola como instituição normativa, espaço cotidiano e (im)possível espaço de resistência ou liberta-ação³

Compreender a instituição-escola é uma tarefa complicada, uma vez que ela é uma instituição que possui história e desdobramentos que nem sempre são considerados ou mesmo discutidos nos debates sobre a escola, a educação e as suas funções. É importante destacar, que em momentos e lugares distintos da/na história a escola (e mesmo a educação) se apresenta com características e funções diferentes, correspondendo também a demandas também diferentes.

No contexto deste trabalho, a educação, a instituição e o cotidiano escolar, são compreendidos como processos políticos, sociais, culturais e históricos, assim, é impossível desassociá-los das lutas políticas e dos processos sociais, históricos e culturais que tocam, tensionam e engendram a educação, seus mecanismos, práticas e instituições. Nesse sentido, a escola é compreendida como uma instituição hegemônica do poder, que é estabelecida com e para fins específicos dos processos sociais da educação (normativa). E a educação é compreendida como prática de transmissão de cultura, valores, normas e conhecimentos estabelecidos-reconhecidos pelo poder hegemônico.

Sendo uma instituição de educação, a escola produz e (re)produz as normas da cultura, “perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos, poder e prestígio” (Junqueira, 2009. p. 162), e é um importante lugar de reprodução e manutenção das relações de poder estabelecidas sócio-historicamente. Logo, compreendemos que a escola é uma instituição normatizadora, ou seja, que ela reitera em suas práticas, as normas, os discursos sobre os corpos e as pessoas que a compõem, sendo ela mesma parte destes discursos e normas. Nesta perspectiva, a escola como instituição normatizadora tende a (re)produzir as relações de poder e a normas de “boa vida”

³ Utilizo a palavra liberta-ação num trocadilho com a noção de resistência. Não quero entrar no mérito das discussões filosóficas sobre liberdade, sua produção ou condições de possibilidade, mas, me atendo às discussões sobre as questões relativas às relações de poder, compreendo que o ato de resistir à norma ou ao poder é um ato de libertar, de alguma forma, as ações, as práticas, os sujeitos, ou seja, um ato de liberta-ação. Ato este, sempre único e com necessidade de reiteração para que se mantenha.

estabelecidas pela cultura (hegemônica⁴) ao longo da história, sem possibilitar, ou mesmo dificultando, os espaços para (novas/outras) produções-construções diferentes das que são estabelecidas pela norma.

Foucault (1975/2013), ao analisar os mecanismos e instituições de punição, coloca a escola como uma instituição disciplinar, de docilização, normatização, higienização dos corpos que ali se apresentam, compreendendo-a como uma das instituições que, na cultura ocidental, surgem para cumprir uma função específica na produção e manutenção da ordem e do poder social. Mesmo sem uma pesquisa/produção específica sobre instituição escolar, o filósofo nos aponta como ela se apresenta em um momento histórico como uma instituição engendrada a um saber-poder de controle. Para Foucault (1975/2013), a modernidade inaugura uma nova sociedade, a sociedade disciplinar, que procura estabelecer mecanismos por meio dos quais as técnicas disciplinares de controle temporal do corpo e das populações são estabelecidas, assim, há uma rigorosa distribuição espacial, do horário, e exames são inventados-produzidos para o estabelecimento de um padrão “normal”, que constitui-se ao mesmo tempo em um dispositivo de poder e em uma forma de saber. Neste sentido, a escola se transforma (mais ainda) numa instituição de (re)produção-manutenção do poder e a pedagogia se apresenta como um saber que estabelece os limites e possibilidades do aprender-conhecer.

Entende-se então, a partir do pensamento foucaultiano, que a escola é uma instituição disciplinar, normatizadora, que cumpre um papel importante na sociedade disciplinar: docilizar os corpos, torná-los dóceis às normas que lhe são inscritas reiteradamente.

Neste mesmo sentido, de compreender a escola como instituição normatizadora, Guacira Louro (2014) afirma que a escola é (re)produtora de desigualdades, que (re)produz a dinâmica-mecanismo de inclusão/exclusão a partir de estratégias específicas, imbricadas nos discursos de saber-poder que transitam nos atos e nas práticas do cotidiano escolar, com seus atores e atrizes. Mais ainda, é uma (importante) instituição a serviço da heteronormatividade⁵ dos corpos, uma vez que em seu espaço, não permite, nem reconhece o que difere do

⁴ Entendemos por cultura hegemônica aquelas culturas que se impõem sobre outras de diversas formas e com diversas estratégias, impossibilitando e/ou apagando as demais formas culturais de se viver. Para saber mais sobre o conceito de hegemonia ver: C. Alves, 2010.

⁵ Heteronormatividade é a compreensão (lógica) da heterossexualidade como regra geral aplicável a todas as pessoas, apresentando como normal e aceitável o padrão hétero-binário onde, homens são corpos que possuem pênis e gostam de mulheres, que são corpos que possuem vagina. Para uma melhor compreensão do conceito ver: Bento, 2008 e Louro, 2009.

normativo, do prescrito, do previsto, da regra, provendo sanções-punições destes corpos e de suas práticas caso eles ousem aparecer no espaço e no cotidiano escolar.

Louro (2014) ainda nos lembra que o gênero e a sexualidade estão imbricados nos espaços da escola porque fazem parte dos sujeitos que transitam por estes espaços, de seus atos e suas práticas, independentemente de haver aula de educação sexual, sobre gênero ou de haver discursos e/ou intenção manifesta de se falar neles. Assim, as discussões-práticas sobre gênero e sexualidade acontecem na escola, quer queiram ou não, quer sejam explícitas ou não, uma vez que as práticas-estratégias normativas são, por força da normatividade, invisibilizadas, pois, como nos lembra Seffner (2013), a “invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia” (p. 157), ou seja, quanto mais a escola (ou qualquer outra instituição) se nega a provocar algumas discussões, ou a falar sobre determinados assuntos, opera-se aí uma estratégia normativa, que esconde, atrás da negativa e/ou das justificativas uma normatização, e também um ato de violência (hétero)normativa, contra qualquer ato ou prática que seja resistente à norma.

Para além, questões de gênero e sexualidade se apresentam em todos os campos-espaços, uma vez que, as questões relativas ao gênero e à sexualidade, e mesmo o dispositivo da sexualidade, a heterossexualidade compulsória e principalmente a heteronormatividade⁶, não produzem-determinam apenas os/as desviados/as, as aberrações, os/as doentes/patológicos/as, mas também (obviamente), os/as normatizados/as, aquelas e aqueles que correspondem (bem) à norma(tiva), ao esperado-produzido. Também estes e estas estão engendrados nos discursos, nos saberes e nas práticas-normativas do gênero e da sexualidade e também devem participar destas discussões, uma vez que não é preciso discutir apenas as produções abjetas⁷, mas é fundamental que se discuta as produções normativas, é fundamental que se discuta o que faz um homem ser homem, uma mulher ser mulher, um/a hétero/a ser hétero/a.

É importante ainda reforçar, que a escola, se estabelece como uma instituição normatizadora não apenas das questões de gênero e sexualidade, mas também de tantos e

⁶ Os conceitos de dispositivo da sexualidade, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade serão melhor trabalhados e explicados ao longo do texto.

⁷ Por abjeção, compreende-se os corpos e as práticas que são, além de excluídos, inteligíveis, ou seja, corpos e práticas que não são compreendidos e reconhecidos como tal, e que não são tratados nem como corpos, nem como pessoas, mas como abjetos, ou seja, como totalmente desprezáveis e desprazíveis. Para saber mais ver: Prins, Meijer, 2002. Porchat, 2015. Butler, 2002.

quaisquer outros marcadores sociais da diferença⁸. Destaco estas questões – de gênero e sexualidade – por serem o foco deste trabalho, mas, reconheço como também necessário o que é trabalhado por Souza (2006) e Oliveira (2018), que discutem as (inter)relações entre gênero, sexualidade e raça no campo da educação escolar, é preciso saber e compreender que há muitas questões atreladas a produção do sujeito e das subjetividades, e principalmente, no campo cotidiano da educação, estas questões de engendram, se entrecruzam e se complicam. Neste sentido, há muito o que se problematizar, principalmente considerando este entrecruzamento das estratégias normativas, que se entrecruzam e se intensificam quando marcadores diferentes se associam, provocando (ainda) mais violências.

Junqueira (2011, 2013), ao refletir sobre a pedagogia do armário e suas interfaces na escola, reforça a ideia de que a escola é um espaço heteronormatizador, que reitera compulsoriamente a sexualidade, sendo um espaço de violência e exclusão, mas podendo também ser um espaço de (des)construções e lutas, para transformar a sociedade e a si própria em um espaço mais “democrático”. Esta perspectiva-estratégia, defendida por Junqueira (2013), é fundamental para podermos compreender as (im)possibilidades de se fazer e ser no campo-espaço da educação, principalmente como (im)possibilidades de resistências-fraturas, uma vez que estas constatações, de que a escola é uma instituição de normatização, a serviço do saber-poder, longe de nos colocar como pessimistas ao olhar-estar na escola, nos impulsiona, pois, reconhecer este papel-função normatizador da escola, não nos impede, ao contrário, no impele, a lutar para problematizá-la, subvertê-la, pervertê-la, numa constante luta, compreendendo que

a escola, na tradição do pensamento educacional na modernidade, é reconhecida como uma das principais agências sociais responsáveis por equacionar as tensões advindas da luta pela conquista e ampliação universal da cidadania lastreada nos princípios republicanos da igualdade de todos perante a lei (Prado, Nogueira & Martins, 2012, p. 25).

Neste sentido, compreendemos que o espaço-escola é um espaço complexo de lutas, saberes e práticas (hegemônicas), uma vez que (em certos momentos) normatiza, mas, por não escapar das artimanhas-estratégias do saber-poder, possibilita resistências, já que, como nos ensina Foucault (2016), onde há poder, há resistência, ou como nos lembra Butler (2018), as

normas não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura. Elas também nos “produzem”, mas não no sentido de nos trazer à existência ou de

⁸ Os marcadores sociais da diferença são um campo de estudo das ciências sociais que tentam explicar como são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre as pessoas. Para saber mais, ver: Souza, 2006; Pelúcio, 2011;

determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar *formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las* (p. 36-37) (grifo nosso).

Nesta perspectiva, “a escola como espaço público, (...) é um lugar de constante convívio e negociação das diferenças e sua frequência é um direito de todas e todos” (Picchetti & Seffner, 2016, p. 89). Assim sendo, a escola traz para si, por (dever) ser um espaço comum, (todas) as problemáticas socioculturais que acompanham as lutas e engendramentos das pessoas e populações, desde a (re)produção de normas e mecanismos que estabelecem-limitam práticas para as pessoas, até as tantas outras (im)possibilidades de se fazer-viver, sendo pois, a escola, um/o espaço privilegiado de (des)encontros, que, se por um lado são normatizadores, podem ser (ou deveriam ser) também liberta-dores, ou em outras palavras, (des)encontros que podem produzir o reconhecimento das pessoas, umas com as outras, possibilitando assim que estas transitem e estejam no espaço escolar (e a partir dele em tantos outros) com menos (ou sem) sanções ou punições, sejam elas de quaisquer tipos, (des)encontros que provocam re-ações, reflexões, e possivelmente mudanças.

É importante remarcar que o espaço e as práticas que acontecem no cotidiano da escola não apenas coparticipam dos processos de (re)produção do gênero e sexualidade, mas de todos os marcadores sociais das diferenças e engendramentos na/da produção de subjetividades, assim, a escola é também um espaço hegemônico e normatizador da cultura, da língua, da raça, das religiões, das religiosidades, dentre outros. Compreende-se então que a escola é o local-espço de (des)encontros, e por isso mesmo, o local-espço cotidiano por excelência da educação, entendendo que a educação vai muito além da escola, mas, tem na escola a instituição e o espaço-cotidiano específico para ela,

porque a escola é, exatamente, espaço de troca, diálogo, descobertas, convivências. E ela abriga - especialmente a escola pública - uma fantástica riqueza em diversidade. Tão rica e tão fantástica que, por vezes, chega a assustar: como lidar, numa escola pública de uma grande cidade, por exemplo, com as diferenças de hábitos, de concepções, de formação, de expectativas, de origens regionais, de cor, de religião, de cultura entre os alunos, nas situações concretas do dia-a-dia? Como, numa pequenina escola rural, dar conta da heterogeneidade entre os alunos, que pode também manifestar-se ali (imaginemos, por exemplo, uma escola rural que receba alunos índios e não índios...)?

Respeito à diferença, saber conviver com os que não são exatamente como eu sou ou como eu gostaria que eles fossem e fazer das diferenças um trunfo, explorá-la em sua riqueza, possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, proceder, como grupo, a construção... Tudo isto descreve desafios e vivências que tem, cotidianamente, lugar na escola. Ela é o nosso mundo, para nós, que somos professores, estudantes, diretores, supervisores, secretários, orientadores. Os projetos de futuro - do país, do mundo - podem bem começar por este nosso mundo (Silva & Grupioni, 1995. p.18).

Ao dizer que a escola é o local-espaco-cotidiano dos (des)encontros, quero dizer que a escola é o primeiro espaco comum onde são (ou deveriam ser) levadas (todas) as crianças para se produzir uma prática, a reprodução da aprendizagem-conhecimento, e também, conseqüentemente, a convivência. O que não significa que as crianças não transitem, antes de chegarem a escola, em outros espacos comuns, mas, ao pressupor a escola, como primeiro espaco comum, público, político, estou pressupondo que, cultural e legalmente, todas as crianças deveriam (por direito) ter acesso à escola, para ter acesso aos bens comuns (e, conseqüentemente, às normas hegemônicas) de uma sociedade, e para aprender de outras formas (para além da educação familiar) a compreender-fazer e estar no mundo. Corroborando com Souza e Soares (2017),

a escola configura-se como um dos cenários fundamentais para a vivência das novas e intrincadas relações sociais na vida de crianças, de jovens, de adultos e da pessoa idosa. Não se pode pensar a educação de forma desarticulada com a cultura, pois, a escola também se constitui como um espaco organizado no qual, além das especificidades dos conhecimentos sistematizados, produzem-se e reproduzem-se hábitos, valores e conhecimentos gestados no contexto social mais amplo que serão ali ressignificados (p.70).

Assim, estou por entender que a escola é o primeiro espaco-comum social e público (mesmo sendo privada) que a criança é inserida, e, a partir dele, as tensões e conflitos gerados pelos outros espacos-comuns de (des)encontros se apresentam de forma mais tênue, podendo se afirmar ou dissipar-se. Obviamente que existem outros espacos onde as crianças são levadas, mesmo antes da inserção na escola (templos religiosos, casas de festas, parques, praças), que são todos espacos-comuns (também) de (des)encontros, mas, ao pressupormos a escola como o primeiro espaco-comum, estou por entender, que estes outros espacos-comuns, não tem objetivos-fins únicos e não levam, necessariamente, ao postulado do encontro (com as outras pessoas) como necessário e fundamental na produção do reconhecimento das outras pessoas, ou de uma *pedagogia do reconhecimento*.

Entendemos “pedagogia como um sistema em que se articulam práticas discursivas implicadas em relações de poder e de significação que, ao construir conhecimentos, desejos, valores, se encontram implicadas na constituição das identidades/subjetividades” (Ribeiro, Souza & Souza, 2004, p. 110), neste sentido, utilizamos o conceito de *pedagogia do reconhecimento*, no mesmo sentido em que Junqueira (2011, 2013, 2016) e Louro (2001) quando utilizam os conceitos de pedagogia – do insulto, do armário e da sexualidade – como práticas (educacionais) que produzem tais elementos, assim, entendemos por *pedagogia do reconhecimento*, as práticas de ensino (escolar ou não) que produzem (ou podem de alguma

maneira produzir) o reconhecimento das outras pessoas com suas diferenças, características e especificidades diversas.

As pedagogias são formas de ensinar (a) fazer, internalizar, formas de reproduzir a norma, normatizar ou mesmo, formas de resistir. O que queremos dizer aqui, é que as pedagogias são práticas, explícitas ou não, de se ensinar a ser, a fazer e a estar no mundo, praticas nem sempre ditas explicitamente, ou mesmo, nem mesmo conscientes do que se faz, seja por sua força normatizadora, sejam por estratégia, seja por internalização. Neste interim, se enquadram a pedagogia da sexualidade (Louro, 2001), que ‘ensina’ os modos de se compreender e viver a sexualidade, bem como quais modos e práticas são os saudáveis, os normais, os ‘bons’ e santificados e quais são as perversões, as práticas doentias, os modos ruins, maus e demoníacos. Ainda nesta esteira, temos também as pedagogias do armário e do insulto (Junqueira (2011, 2013, 2016) que ‘ensinam’, colocam e/ou mantém pessoas e práticas no armário, tratando-as como doentias, perversas ou anormais, não reconhecendo-as e principalmente violentando aquelas pessoas que insistem em manifestá-las. Mais ainda, ensinando que o insulto é aceito, correto ou normal, quando dirigido a estas pessoas, que fazem errado e que não devem sair do armário, do escuro, do seu lugar, escondido. Estas práticas, de ensino e manutenção de lugares (sociais) que são chamadas pedagogias de.

Entender a escola como este espaço-cotidiano de (des)encontros, nos leva a buscar também compreender como os processos de normatização e/ou liberta-ção (ou resistências) que vão se (re)produzindo no dia a dia da escola, mais ainda, como participamos destes processos e nos posicionamos-agimos, uma vez que estas ações-práticas nos levam, e a aquelas/es que estão também envolvidos, a poder fazer-se, ou normatizado, ou em oposição/confronto à normatização. Leva-nos a assumirmos que a escola é um espaço, uma instituição política (Prado, Nogueira & Martins, 2012), que cumpre funções (pre)estabelecidas num sistema de governação. Mais ainda, compreender esses espaços (políticos) de forma crítica e reflexiva, nos proporciona, no fazer de professores/as (e pesquisadores/as), um acréscimo de experiências, pois como nos lembra Seffner (2013), “a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com aquilo que nos acontece”, uma vez que “a experiência vem da reflexão sobre os acontecimentos dessa (nossa) trajetória” (p. 150).

Ainda pensando a escola como instituição-espaço de/da educação, não podemos, por convicção filosófica, teórica, política e ética, abrir mão do desejo-ação de transformar-fazer da/na escola um espaço (cotidiano) de reconhecimento e liberta-ção, ou de práticas de produção da liberdade, como nos inspira Paulo Freire (2017; 1996), e é, pois, com esta mesma convicção, que assumimos a conceituação teórica freireana como perspectiva

inspiradora/orientadora de ações-práticas no cotidiano escolar. Entendemos que expressar esta postura nos leva muito mais do que a reconhecer uma teoria, a dizer, como nos ensina o próprio Paulo Freire (1996), que a produção de conhecimento não é neutra, nem isenta de compromissos ideológicos-políticos, e que, quão mais expressos eles forem, mais “verdadeira” será nossa produção, mais libertária será nossa prática, mais produtores de liberdade seremos nós (seja a produção de liberdade das outras pessoas, com quem estamos e/ou trabalhamos, mas também a nossa própria produção de liberdade). Entendemos ainda que também a obra de Paulo Freire precisa ser (re)lida e problematizada em seu contexto e circunstâncias, mas que é fundamental e importante, principalmente neste momento político em que vivemos, que ela seja lida, uma vez que é demasiadamente importante compreender a crítica e a proposta de Freire para à educação brasileira, principalmente reconhecer a sua experiência singular na produção desta proposta e principalmente de sua teoria.

É sabido que a escola não é este espaço de reconhecimento e libertação, muito pelo contrário, como já nos alertou Louro (2014), a escola é utilizada e se utiliza dos códigos, normas e símbolos para (re)produzir normas, práticas-pedagógicas que pouco ou em nada contribuem para a valorização da diversidade, seja ela qual for, principalmente (no caso deste trabalho) a diversidade sexual e de gênero.

Porém, Paulo Freire (2017; 1996) apresenta uma proposta para a educação que a toma como uma prática de libertação constante, uma vez que para ele a função primordial da educação é a libertação. Não libertação dos oprimidos/as pelos opressores/as, nem dos/as opressores/as pelos/as oprimidos/as, mas uma libertação de todos e todas, opressores/as e oprimidos/as, em prol da construção de um outro, outro ser, o ser mais, assim como de um outro mundo.

Nesta mesma perspectiva, entendemos que a escola, como instituição que normatiza-dociliza os corpos e reproduz relações (hegemônicas) de poder, (Junqueira, 2009; Foucault, 1975/2013; Louro, 2014), pode ser lida/compreendida⁹ como uma escola que (re)produz o que Paulo Freire (2017) chama de educação bancária, ou seja, aquela prática educacional que apenas deposita-reproduz saberes e práticas naqueles e naquelas que estão se fazendo no processo educacional, sem levá-los/as a problematizar o mundo e a si próprios, sem levá-los/as a conseguir ler o mundo, mas apenas reproduzir o que lhes é depositado como um valor cultural (hegemônico). Esta perspectiva de educação bancária, e a escola como instituição-

⁹ Louro (2014), também faz uma pequena leitura de Paulo Freire neste sentido. Ver Louro, 2014, p. 118-119.

espaço de normatização, precisam ser problematizadas, teórica e praticamente, uma vez que compreendemos que o processo de produção da educação, ou das práticas da educação necessitam partir do reconhecimento das diferenças, do respeito, da concepção dos direitos (humanos) e da (im)possibilidade da produção de si, como capacidade-direito de cada pessoa.

Não há como negar, pela teoria e pela prática que a escola é um espaço normativo e de re-produção de saberes e normas hegemônicas. Porém, a não negação desta premissa nos leva a assumir uma postura, um compromisso em manter a ordem ou a tentação de se provocar alguma cisão, alguma fratura, para que a escola possa, se fazer um espaço de reconhecimento, pela pertença, dos corpos, das pessoas, e de suas práticas. Para que a escola possa se fazer um espaço de liberta-ção.

É ainda Paulo Freire (1996) que nos ensina que é preciso saber-partir (d)a noção “fundamental (que é): *mudar é difícil, mas é possível*, (e é a partir dela) que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (p. 79). Este ensinamento-noção, nos ajuda a compreender-assumir as (im)possibilidades deste trabalho de pesquisa e reflexão, que pretende-se também uma proposta de mudanças, não num sentido pleno ou universal, mas, de posturas e práticas cotidianas, num trabalho de conhecer e possibilitar fraturas, mudanças, novas possibilidades de outros caminhos (urgentes e necessários) na educação, e principalmente, na educação escolar.

Tomar como ponto de partida teórico-analítico as noções-práticas normativo-institucionais da escola, e compreendê-la como um campo-espaço cotidiano, é fundamental, mais além, a noção de provocar fraturas nas normas-práticas torna-se um objetivo último, que é ponto de chegada, mas, (novo) ponto de partida, uma vez que a escola, as pessoas, a vida cotidiana, são uma constante, uma constante luta de fazer(es) e refazer(es), uma constante produção de si/nós, que exige uma reflexão (ética) do onde estamos e do que estamos fazendo, para compreender-problematizar as ações práticas do (ser) humano.

2.2 Lendo-compreendendo o cotidiano: a lupa de Foucault: os discursos, saberes e as relações de poder e o dispositivo da sexualidade

Ao refletir sobre o discurso, suas formas ou sua ordem, Foucault (1971/2014; 2017) chamou atenção para o fato de que a produção social dos discursos é administrada e organizada por uma série de procedimentos e técnicas, de maneira que nas práticas de discurso se inscrevem e se instalam as relações de poder. O saber-poder instala mecanismos e

estratégias que ordenam interdições, separações e definições da verdade a partir da circulação e manutenção de uma série de discursos na sociedade, criando, assim, materialidades, e especialmente, corporalidades. Com isto, Foucault compreende que os discursos exercem uma função de produção e controle sobre a vida e as pessoas, uma função de estabelecer limites, estabelecer e validar regras, regulamentar o poder nos diversos grupos sociais e de formas diferentes, em diferentes momentos históricos e grupais.

Assim, há procedimentos discursivos que tem o objetivo de classificar e ordenar os acontecimentos. Neste sentido, o filósofo francês aponta para a existência de discursos como conjuntos ritualizados que possuem narrativas bem esquadrihadas conforme o contexto (Foucault, 1971/2014). Porém, uma série de novos discursos é criada inaugurando nascentes sentidos nas relações sociais. Ao discutir a multiplicidade de discursos, Foucault mostra que sua criação está ligada diretamente a princípios de coerção e repetição de discursos já estabelecidos.

Ainda nesta perspectiva, Foucault trabalha a noção de relações de poder, compreendendo que estas relações de poder se suscitam necessariamente, apelam a cada instante, reiteram-se. Neste sentido, o filósofo, debruçando-se sobre as relações de poder, nos diz que elas abrem “a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência, e resistência real, que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência” (Foucault, 2003, p. 232). Assim, para Foucault, o poder se produz e reproduz, estabelecendo jogos, em lutas e tensões cotidianas, e a partir de seu estabelecimento e estratégias, quanto mais houver algum tipo de resistência, mais o poder se organizará para reiterar-se e manter-se.

A partir dessas noções, compreende-se que todas as relações e práticas sociais são políticas, entremeadas pelos saberes-poderes, que vão (re)produzindo regimes, jogos de verdade¹⁰ e reiterando-os constante e conseqüentemente.

O pensamento foucaultiano torna-se importante para a reflexão crítico-filosófica da produção de saberes, uma vez que Foucault vai descortinando e apresentando os engendramentos da produção de saberes e da manutenção de poder, não de forma simplista, como se fosse algo necessariamente presente, mas, como jogos de luta-tensão que precisam ser esquadrihados, compreendidos de múltiplas formas, para assim, tensionar as normas-práticas que foram se estabelecendo como verdades. Mais que isso, tensionar a produção de

¹⁰ Jogos/Regimes de verdade, para Foucault, são as formas históricas de estabelecimento do que é a verdade e de como ela se impõe nos diversos contextos. Ver: Revel 2011, p. 148-149, Castro, 2016, p. 421-425 e Yazbek (2015).

saberes, para que ela possa sempre ser (re)vista, procurando dar conta de produzir-compreender (uma das formas do) o mundo no espaço-tempo em que vivemos e nos fazemos.

Ao ir analisando as produções de saberes e sua correlação com a produção do sujeito, Foucault se debruça sobre a sexualidade, produzindo, então, uma *História da sexualidade* (Foucault, 2014a; 2014b; 2017), que, como nos lembra Preciado (2014), também poderia ser chamada de uma “história do biopoder”, uma vez que Foucault analisa nestas obras como a sexualidade é transformada em um dispositivo que produz (e re-produz) corpos e modos de vida e sujeição, numa sociedade que passa a produzir poder e saberes específicos sobre a vida, sobre os corpos, sobre os sujeitos, sobre os modos de ser. Numa sociedade organizada pelo biopoder, que é “o poder de controlar as populações, de controlar o ‘corpo-espécie’ (...), as disposições e práticas que foram, historicamente criadas e acionadas para controlar homens e mulheres” (Louro, 2014, p. 45).

É neste seu trabalho que Foucault (2014a; 2014b; 2017) vai estabelecendo os mecanismos que levaram à produção do dispositivo da sexualidade e, mais ainda, o estabelecimento da sexualidade como uma “fonte”, uma “essência”, para se estabelecer quem e o que é o sujeito, ou seja, a sexualidade torna-se demasiadamente fundamental para o sujeito, pois ela passa definir sua identidade.

Nesta obra (que ele deixou inacabada), Foucault esquadriha a produção da noção de sexualidade, assim como o desejo e as práticas sexuais foram sendo estabelecidos e organizados em nossa tradição greco-romana-cristã ocidental. Foucault (2014a; 2014b; 2017) analisa como a sexualidade se torna, no século XIX, um dispositivo de controle-produção dos corpos, o que está muito além da ideia, sustentada pela hipótese repressiva, de que a sexualidade é algo reprimido pela cultura ocidental. Para estabelecer esta história da sexualidade, Foucault volta às práticas sexuais greco-romanas e ao estoicismo tardio, traçando os elementos que vão produzindo, desde uma estética da existência, às práticas de prazeres e do cuidado de si.

No primeiro volume da *História da sexualidade*, intitulado *A vontade de saber* (2017), o filósofo francês discorre sobre o desenvolvimento do dispositivo da sexualidade ao longo da história (na tradição ocidental) e sobre como este dispositivo é usado para esquadrihar e definir os sujeitos. Foucault ainda define a sexualidade como algo construído social e historicamente. Assim, o dispositivo da sexualidade faz-se um mecanismo de controle de corpos, de inclusão e exclusão, que ordena interdições, separações, cria definições de verdade e estabelece discursos, saberes, instituições para determinar a boa e a má sexualidade.

Esta concepção de “dispositivo da sexualidade” é fundamental para que possamos compreender como as práticas cotidianas estão engendradas em noções baseadas nestes discursos (dispositivo) sobre a sexualidade, determinando assim quais são as práticas possíveis de se realizar no espaço cotidiano, por serem “coerentes” (normatizadas) com os discursos-saberes, com a “verdade” científica, e quais aquelas que não podem/devem se realizar no espaço cotidiano, sendo consideradas erradas e errantes, desviadas e desviantes, sendo essas práticas objeto de correção e tratamento por aqueles/as que por direito devem fazê-lo sobre aqueles/as que as praticam.

Foucault compreendia a sexualidade como sendo “o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (Foucault, 2017, p. 139). Esta noção, como toda a problematização de Foucault e a partir de Foucault, que ultrapassa as compreensões naturalistas da sexualidade, nos permite refletir e problematizar as estratégias utilizadas para se estabelecer os saberes-poder sobre a sexualidade humana, e as formas de reconhecimento da mesma como “normal” ou “patológica”. É ainda importante salientar que o filósofo, entendendo a sexualidade como um dispositivo, entende que ela “não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos” (*Op. Cit.* p.139), sendo esta assimetria, uma característica importante, e que nos ajuda a pensar e problematizar estas questões no cotidiano da educação escolar.

Em Foucault (1971/2014), constata-se a sexualidade e a política como os campos mais interditados por discursos. Isso acontece pelo fato de que o discurso não é um elemento neutro, mas é *locus* onde se exerce poder. Nesta perspectiva se compreende que, para além das interdições, como todo campo das relações de poder, o gênero e a sexualidade são políticos e produzidos em discursos, saberes, instituições, resistências, sendo campo de tensões políticas.

A obra de Foucault, e também os acontecimentos políticos na Europa na década de 1960, vão servir de impulso para a produção de toda uma gama de estudos e reflexões sobre o gênero e a sexualidade, articulados com as lutas e pautas de grupos que se organizaram em prol de suas demandas, como o movimento Feminista, o movimento Gay e Lésbico, o movimento de Travestis e Transexuais, o movimento de pessoas Intersex, dentre outros.

Neste sentido, pensando e compreendendo a escola como uma intuição disciplinar (Foucault, 1975/2013), e a sexualidade como um dispositivo (Foucault, 2017), e principalmente as relações de poder e as relações entre saber-poder (1971/2014; 2003), o filósofo francês nos ajuda a compreender (e problematizar) o espaço escolar, pois, se a escola

é uma instituição normativa e disciplinar, de certo que estratégias são estabelecidas para se (re)produzir as normas, a disciplina, o *modus* (ideal) de ser e se fazer. Assim sendo, mais ainda devem ser reforçadas as estratégias que envolvem o dispositivo da sexualidade, pois, é a partir desta verdade, a sexualidade do sujeito, que se estabelecerá quem ele/a é, e principalmente como deverá ser tratado.

Estas compreensões são fundamentais para nos ajudar a “decifrar” o cotidiano escolar, tanto pelos seus engendramentos institucionais, tanto pelos seus engendramentos discursivos e políticos. Mais ainda, estas noções nos servem de alerta para uma atenção redobrada quanto as relações de poder que se (re)produzem no cotidiano, e principalmente para as estratégias que se estabelecem, naturalizando concepções e práticas, e principalmente invisibilizando concepções e práticas outras, diferentes das normativas.

2.3 Lendo-compreendendo o cotidiano: a lupa dos estudos de gênero e sexualidade, e os estudos feministas

A matriz de pensamento foucaultiana, e também os estudos feministas, vão proporcionar reflexões que nos são importantes, principalmente na ótica da problematização dos discursos e saberes sobre a sexualidade e o gênero, além de outras questões, como as práticas sexuais, as crianças e pessoas intersex, o machismo, as violências, dentre outras. Neste sentido, o conceito de gênero nos é caro e demasiadamente importante para compreender e romper com a lógica da heteronormatividade. A compreensão deste conceito, para além de (tentar) romper com a lógica heteronormativa, proporcionará reflexões e posturas teóricas e práticas a partir de ferramentas ou matrizes analíticas abrangentes e políticas (Louro, 2014).

O conceito de gênero, como uma categoria (útil) de análise e uma ferramenta política (Scott, 1988/1995) é retomado pelo pensamento-produção feminista exatamente para se ter um conceito-outro que separe e rompa com a noção naturalizada de homem-mulher. A noção de homem-mulher, assim como o conceito de gênero (e mesmo toda e qualquer produção teórico-conceitual e prática), remete a uma produção-construção histórica e tem em seu entorno a sua função-significado, ou em termos foucaultianos, as palavras (conceitos) produzem as coisas, e os saberes estão vinculados a estratégias-mecanismo de poder. Scott (1988/1995) propõe que se utilize a noção-categoria de gênero para analisar, compreender, questionar, desconstruir vários aspectos históricos, políticos e sociais ligados a ela. Assim

como é importante para compreender os engendramentos de saber-poder que ela possui e (muitas vezes) nela se esconde. As compreensões sobre o conceito de gênero vão demonstrando como este conceito não está ligado a uma lógica natural e necessária e muito menos a uma “natureza humana”, mas, pelo contrário, a noção de gênero nos leva a compreender o quanto são performativas¹¹ as práticas realizadas no cotidiano, que pressupõem e definem (determinam-normatizam) corpos e pessoas, sejam eles possíveis ou não. Assim “o uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1988/1995, p. 76).

Judith Butler, filósofa contemporânea cuja produção filosófica teórico-conceitual auxilia na compreensão do conceito de gênero e de como esta noção em sua aplicabilidade normativa produz corpos, subjetividades normais e abjetas, produz vidas, vivíveis ou não, nos possibilita ampliar a compreensão do conceito de gênero. Para Butler (2013), gênero são os significados culturais assumidos pelos corpos e, sendo assim, não se pode dizer que ele decorra do sexo desta ou daquela maneira, como algumas teorias naturalistas insistem em dizer, quando dizem que isto ou aquilo é o modo natural de ser ou se comportar como menina ou menino. Pensando então em corpo sexuado e gênero culturalmente construído, a autora nos apresenta uma descontinuidade desta lógica associativa dos únicos dois gêneros, colados ao sexo, para fazer pensar na possibilidade de uma multiplicidade de gêneros. Desta forma, o gênero é uma “identidade” construída e mantida pela reiteração e repetição de normas que se cristalizam, como se fosse uma verdade carnal incontestável, uma essência dada, imutável, uma coisa natural, parte fundamental da “natureza humana”.

Segundo o pensamento de Butler (2001; 2006; 2013), o gênero está engendrado nos discursos que o fazem, assim como o sexo e a sexualidade, pois, como diz Salih (2013), a filósofa “vai situar o gênero e o sexo no contexto dos discursos pelos quais eles são enquadrados e formados, de modo a tornar evidente o caráter construído (em oposição a “natural”) de ambas as categorias” (p. 68). Neste sentido, é importante compreender e reforçar que a

reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder, e por fim, não existe gênero sem essa reprodução das normas que no curso de suas repetidas representações corre o risco de desfazer ou refazer as normas de maneira inesperada,

¹¹ “Performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (Butler, 2018, p. 35).

abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações (Butler, 2018, p. 39-40).

Na esteira do conceito de gênero, um outro conceito demasiado importante para compreender as relações (de poder e) de construção do gênero e da sexualidade, uma vez que nos auxilia na compreensão desta naturalização do gênero e das práticas sexuais e da sexualidade, encontra-se o conceito de heteronormatividade. Segundo Guacira Louro (2009), heteronormatividade é a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual. Esta ideia só é possível pelo alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade, quando se supõe que todas as pessoas sejam, ou devam ser, heterossexuais, discriminando, privando e punindo quem ouse escapar à regra imposta. Para Berenice Bento (2008), heteronormatividade é a capacidade, da heterossexualidade se apresentar como a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora das suas normas. Uma regulação que dá inteligibilidade cultural (Butler, 2006) aos corpos e suas práticas, que dá inteligibilidade (cultural) a um modelo hegemônico de gênero, naturalizando corpos, gêneros e desejos, dando coerência e sentido somente se houver um sexo estável expresso mediante o gênero estável.

Dentro desta lógica de pensamento heteronormativo, masculino expressa homem e feminino expressa mulher, reproduzindo uma lógica normativa de congruência entre sexo-gênero-orientação sexual, na qual um corpo com pênis é um corpo masculino, logo um homem que deverá ter desejo e se relacionar com uma mulher e, conseqüentemente, um corpo com vagina é feminino, logo uma mulher, que deverá ter desejo e se relacionar com um homem. E assim, toda e qualquer outra forma de se expressar-produzir que fuja a esta lei é patológica, desviante, anormal, e necessita de correção e/ou tratamento. É a esta noção de congruência entre sexo-gênero-orientação sexual, apresentada como única, natural e verdadeira (sobre todos os corpos), que chamamos heteronormatividade, pois,

esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. A heteronormatividade só vem a ser reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é fabricado, produzido, reiterado e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade, especialmente aos estudos gays e lésbicos e à teoria *queer* (Louro, 2009. p. 90).

Neste sentido, o conceito de heteronormatividade surge nas discussões e no pensamento-produção feminista na década de 1980 (Miskolci, 2007), a partir das análises-problematizações da lógica de congruência entre sexo-gênero-orientação sexual, e é uma noção-conceito fundamental para as discussões sobre gênero e, principalmente para as discussões de como ele é produzido e reiterado nas práticas cotidianas e, também, conseqüentemente, de como ele cumpre a sua função normativa.

Louro (2015) traz a colocação de que para além de se pensar “o regime de poder-saber da oposição heterossexualidade/homossexualidade”, é preciso “considerar as estratégias, os procedimentos e as atitudes que ela implica”, o que permite, a partir da “teoria *queer*, pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Op Cit, p. 48-49). Os questionamentos dos estudos de gênero e sexualidade nascem e são possíveis a partir das lutas e das (des)construções feministas (Louro, 2014), o que leva a compreender ainda mais o caráter de luta das relações políticas e de saber-poder. Neste sentido, compreende-se ainda mais a urgência e a importância da problematização da escola como um lugar político de participação efetiva de todas as suas atrizes e de todos os seus atores.

Assim, compreender o gênero como uma prática, marcada por discursos e saberes, estabelecida por normas e práticas que (im)possibilitam modos de ser, é demasiadamente importante para se esquadriñar as tensões e mecanismos que se colocam sobre e entre os corpos e, principalmente, compreender os limites das (in)diferenças, uma vez que corpos que fogem à lógica heteronormativa são patologizados, violentados, mortos, sem dignidade, sem voz, nem vez, sem respeito. Sem terem o direito de serem reconhecidos e de poderem estar e atuar nos espaços públicos e de direitos, principalmente sendo (ou devendo ser) estes espaços democráticos.

No que diz respeito à questão de gênero e sexualidade, as problematizações sobre a construção social do gênero feitas por Butler (2013; 2006), questionando a naturalidade dos gêneros, levam à problematização dos efeitos da reiteração da heteronormatividade, especialmente no ambiente escolar, e à urgência de se compreender e problematizar esta questão, principalmente quando ela, sendo renegada das discussões, possibilita que muitos corpos e pessoas não sejam reconhecidos como tais, assim como suas experiências, suas histórias, uma vez que “las personas son reguladas por el género y que este tipo de

reglamentación funciona como uma condição de inteligibilidade cultural para qualquer persona¹²” (Butler, 2006, p. 83).

Assim, para além do espaço escolar, é importante reforçar que o gênero é um marcador social importante quando compreendemos que a partir dele e de seu engendramento nos corpos e nas práticas das pessoas, produz-se uma inteligibilidade cultural (Butler, 2006), ou seja, uma condição de que aqueles corpos sejam lidos, compreendidos e reconhecidos dentro de uma cultura e dos grupos, e aqueles corpos que não se enquadram dentro desta inteligibilidade, são considerados corpos abjetos, corpos doentes, corpos desviados, corpos que não merecem a atenção e mesmo podem merecer a morte, uma vez que as “vidas” que portam esses corpos são vidas que não são dignas de serem vividas, são vidas que não são passíveis de luto, pois “uma vida não passível de luto é aquela cuja perda não é lamentada porque ela nunca foi vivida, isto é, nunca contou de verdade como vida” (Butler, 2015. p. 64). É, pois, demasiado importante que se compreenda estas noções, e principalmente, que se compreenda e problematize estes marcadores, que fazem com que determinadas pessoas possam ser mortas, literal ou simbolicamente em nosso cotidiano, mais ainda, mortas sem nenhum tipo de luto, mortas sem que se lamente a sua morte, a sua falta.

Portanto, se compreende que “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (Louro, 2014, p. 45), e que a escola é um espaço de relações de poder, é necessário compreender como os gêneros e as sexualidades são (re)produzidos em nosso tempo sócio-político-cultural, especialmente na escola, verificando suas (im)possibilidades de repetição e subversão. É necessário, ainda, compreender como as/os atrizes/atores do espaço escolar atuam sobre estas questões.

As discussões em torno do conceito de gênero, e mesmo as ideias de Judith Butler, são englobadas em torno da perspectiva da teoria *queer*. Essas discussões são complexas e mesmo contraditórias. Miskolci (2017) apresenta as origens históricas da teoria *queer* apresentando e debatendo com alguns/mas de seus/as principais autores/as. De nossa parte, concordamos com Berenice Bento (2015) quando diz do estranhamento que o termo *queer* traz em nosso cotidiano (brasileiro), mas reiteramos a compreensão (bem acadêmica, a quem o termo melhor serve), de que a teoria *queer* vem cumprindo uma função nas discussões (acadêmicas) sobre gênero e sexualidade.

Neste sentido, concordo com Berenice Bento ao

¹² As pessoas são reguladas pelo gênero e este tipo de regulamentação funciona como uma condição de inteligibilidade cultural para qualquer pessoa (traduzido pelo autor).

dizer que há alguns pontos de acordo, ou fundamentos, de quem trabalha com o referencial de teóricos queer (ou transviados): 1) a negação de identidade como uma essência; 2) o combate ao suposto binarismo identitário; 3) a interpretação do corpo como um lugar de combate e disputas (Bento, 2015. p 145).

Assim, neste trabalho, utilizo os pontos de acordo mencionados por Bento (2015), compreendendo a complexidade da teoria *queer*, sem uma preocupação estrita em me filiar, sustentar ou discutir propriamente a teoria *queer*, compreendendo a sua complexidade, a sua estranheza, mas principalmente, por entender que neste trabalho, e para atender aos seus objetivos, tratamos de outras questões, que permitem nos valermos da teoria *queer*, mas sem discuti-la ampla e diretamente.

2.4 Lendo-compreendendo o cotidiano: a lupa política: a resistência da/à falácia da “ideologia de gênero”

O cotidiano é, por excelência, o espaço-campo das relações e das tensões políticas. Claro que política, aqui, é muito mais do que a política partidária, que não fica excluída. Porém, política abrange também todo o complexo de normas, lutas, discussões e práticas que abrangem a vida coletiva, a vida comum ou a vida na cidade. Nesse sentido, a problemática da falácia da “ideologia de gênero” surge como uma questão a ser enfrentada institucional e cotidianamente, principalmente no campo-espço da educação escolar. Institucional, pois os impasses que os defensores de tal ideia provocam, levam-nos, aos que pesquisamos-atuamos com gênero e sexualidade, a uma reiterada necessidade de justificar e solicitar liberações para desenvolver o nosso trabalho. Cotidianamente, pois, a reiteração do discurso sobre a falaciosa “ideologia de gênero” provoca em nossa prática cotidiana uma “resistência” (no sentido negativo da palavra), quando as pessoas, notadamente religiosas, se esquivam ou se opõem às discussões e reflexões por “medo” ou oposição à uma suposta “doutrinação” ideológica, antifamília e antirreligiosa.

Utilizo falácia da “ideologia de gênero”, numa posição política clara, de que “não creio” em “ideologia de gênero”. Essas ideias são uma falácia, em seu sentido mais estrito, uma mentira que parece ser uma verdade. Assim, utilizo falácia da “ideologia de gênero” (sempre entre aspas) para marcar esta posição teórica e política, ante um movimento que é por excelência heteronormativo, e também preconceituoso, quando não violento.

O conceito falacioso de “ideologia de gênero” surge a partir do pensamento e da ação da igreja Católica Romana, para combater as lutas e as pautas do movimento LGBTI+¹³ (Lesbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersex e outros mais). Como nos lembra Rogério Diniz Junqueira, a

teoria/“ideologia de gênero”, portanto, existe e não corresponde e nem tampouco resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI. É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais (Junqueira, 2017, p. 46).

Nesse sentido, é importante compreender o que se passa na prática-cotidiana das discussões de gênero, principalmente no campo-espço da escola, uma vez que, sendo este o espaço dos (des)encontros, e espaço de tensões e lutas políticas, se faz necessária uma tomada de posicionamento e a compreensão dos demais posicionamentos que se tensionam, como é o caso dos/as defensores/as da existência da falácia de “ideologia de gênero”.

Junqueira (2017; 2018) e Mena-López e Aristizábal (2018) traçam uma historiografia desta falácia, e de como ela vai se formulando e ganhando formas-ações a partir do fortalecimento-reconhecimento dos estudos feministas e de gênero, surgindo como uma reação da igreja Católica Romana a estes estudos. Ambos os/a autores/a convergem na discussão de que a ideia-conceito (falacioso) de “ideologia de gênero” nasce no seio da Igreja Católica Romana e ganha força junto às pautas conservadoras, que no caso do Brasil, se associam fortemente às discussões e práticas das igrejas evangélicas e seus representantes diversos.

Compondo uma ofensiva internacional antigênero, a falácia da “ideologia de gênero”, também se associou no Brasil ao nefasto Movimento Escola Sem Partido, que defende que as escolas (e todos/as aqueles/as que a compõem) não tenham partido (político), e nem posicionamento claro, seja este teórico, partidário, crítico, ou qual for. Em suma, é um movimento que defende uma “neutralidade” do ensino escolar, mas, esta neutralidade está, na verdade, escondendo valores e premissas muito caros aos seus/as defensores/as. É um movimento também falacioso, que esconde interesses conservadores, reacionários e a defesa do pensamento neoliberal (Silva, Ferreira & Vieira, 2017). O encontro da ofensiva antigênero, sob o discurso da falácia da “ideologia de gênero”, com o Movimento Escola Sem Partido, vem tensionando o campo político brasileiro provocando uma série de ações que visam minar

¹³ Utilizo LGBTI+ numa opção teórico-política, compreendendo que essa sigla abrange toda uma população e possibilita dentro dela que outras pessoas, não identificadas ou que não se identificam com/na sigla, possam também ser reconhecidas.

Direitos, espaços e práticas que vem sendo conquistados nos últimos tempos, principalmente com as pautas e lutas feministas e LGBTI+.

Nesta perspectiva, Miguel (2016) analisa vários projetos de lei apresentados no Congresso Nacional e em Casas Legislativas para combater a “doutrinação ideológica” das/nas escolas e a imposição da (falaciosa) “ideologia de gênero”. O autor faz uma verificação das justificativas dos projetos e principalmente apresenta as implicações e os riscos (iminentes) que estes dois movimentos trazem à educação e à democracia. Também Rosado-Nunes (2015) analisou em um estudo, como as manifestações da igreja Católica Romana interferiram, sob a bandeira da (falácia da) “ideologia de gênero”, nas discussões do PNE (Plano Nacional de Educação), estabelecendo resistências em se incluir no plano a necessidade de discussões no campo da educação sobre a diversidade sexual e de gênero. Esta mesma resistência contra as discussões de gênero e sexualidade nos planos de educação também aconteceram nas discussões dos planos estaduais e municipais, todas defendidas por participantes do Movimento Escola Sem Partido, sob a égide de se combater a (falácia da) “ideologia de gênero”. Também no interior das Minas Gerais não foi diferente, na mesma lógica de luta e tensão política, a construção do Plano Decenal de Educação também sofreu com as resistências do Movimento Escola sem Partido, contra a (falácia da) “ideologia de gênero”, como analisa o professor José Heleno Ferreira (2019), no artigo: *Mobilização social e os embates políticos nos processos de definição das políticas públicas: a elaboração dos planos decenais de educação*.

Também as discussões em torno da falácia da “ideologia de gênero” levaram as pautas de gênero e diversidade sexual a ficarem de fora da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Priscila Freire (2018) apresenta uma discussão sobre os processos de construção da BNCC, sobre como o conservadorismo tem reagido a estas discussões e sobre como é (im)possível reagir a ele. Mais ainda, a autora propõe, depois de percorrer as trilhas que estabelecem os estudos de gênero, sua importância e urgência, reforçando que é preciso somar forças e prosseguir na luta-resistência contra o conservadorismo.

Rosado-Nunes (2015) ainda afirma, que a política “anti-gênero” da igreja Católica Romana se volta, particular e primeiramente, contra as mulheres que, mantidas numa posição de subalternidade e dependência em relação ao homem, são impedidas (ou deseja-se que sejam) de construir-se e às suas práticas, autonomamente, de viverem, pública e privadamente, tal como quiserem. Para Rosado-Nunes (Op. Cit.), a política “anti-gênero” da igreja Católica Romana, parte de uma política anti-feminista e anti tudo o que produza o feminismo (ou em última análise, as mulheres), e como (tradicionalmente) a igreja faz,

instaura sua pauta no medo e no controle, se valendo de discursos e práticas que engendram as pessoas a não pensarem de outra forma.

Nesse sentido, Mena-López e Aristizábal (2018) apresentam uma discussão que para além da historiografia da “ideologia de gênero”, revela as falácias que tal conceito traz em si e de como é preciso combatê-las. Estas falácias, seguindo os passos de Mena-López e Aristizábal (Op cit.), se apresentam e se opõem a nossa realidade-cotidiana, fornecendo aos/as defensores/as de uma suposta ideologia de gênero, elementos que favorecem as suas concepções.

Das falácias elencadas por Mena-López e Aristizábal (2018), entendemos que algumas nos servem diretamente para analisar-combater a defesa da “ideologia de gênero”. A primeira delas é o reforço a uma hierarquia de gênero e a volta-reforço de fundamentalismos e exclusivismos religiosos, com o intuito de manter o caráter-status da moral (judaico) cristã, transplantada na família, na escola e nas instituições, uma vez que os/as defensores da “ideologia de gênero”, de um modo geral, defendem a família como deus fez, ordenada a partir do homem, sendo a mulher submissa a ele. A segunda, um desejo de frear o corpo e as emoções, por serem subversivos e perigosos; uma vez que os/as defensores da “ideologia de gênero” dizem que o corpo e os afetos são campo-questões de cunho particular-familiar e que não devem ser debatidos-ensinados (ou doutrinados) no espaço escolar ou (menos ainda) por teorias e estudos “ideológicos”. A terceira falácia é o desejo de se manter-voltar ao pai-patriarcal, que valida os limites e conquistas do feminismo, ou seja, claramente um desejo-objetivo de frear o feminismo, a mulher e suas conquistas (assim como as conquistas que surtiram a partir delas). E a quarta falácia, a falta de abertura para as discussões teóricas, como as diferenças entre teoria e ideologia, natural e antinatural, construções culturais, regras, códigos simbólicos, identidades plurais, a partir dos desafios da contemporaneidade, uma vez que toda a discussão (se é que há alguma) fica restrita, para os/as defensores/as da concepção (falaciosa) de “ideologia de gênero”, à ideia de ideologia-doutrinação, sem mesmo haver uma definição clara e crítica sobre o conceito de ideologia, e quando há, não sendo (permitida) a aplicabilidade dela, a eles próprios.

Estas e outras falácias nos servem de material-ferramentas para a reflexão-construção de teorias-práticas, mas também como material-ferramentas para análise das pautas que temos de enfrentar cotidianamente no campo dos estudos e discussões de gênero e sexualidade, muito mais se este se propõe no campo-espaço da educação.

É importante estarmos atentos/as a estas estratégias que surgem contra aquilo que estamos produzindo, pois, além delas servirem de reforço e justificativa a diversas violências,

principalmente sobre minorias e os Direitos Humanos, elas também se voltam contra as nossas próprias ações. Neste sentido, Lionço, Alves, Mattiello e Freire (2018) apresentam uma discussão necessária sobre como a falácia da “ideologia de gênero” se apresenta como uma estratégia que força cientificidade às ideias (e às práticas) dos fundamentalistas religiosos, trazendo e reiterando que estas verdades (fundamentalistas) religiosas, são verdades científicas, validadas pelas regras e estratégias próprias do jogo da produção acadêmica e científica.

É demasiado importante a compreensão, a problematização e, principalmente, a desconstrução da falácia da “ideologia de gênero”, uma vez que tal discurso e, principalmente, as práticas que dele decorrem tem ganhado corpo e força no cotidiano, sendo reproduzido rapidamente e, conseqüentemente, determinando as ações e práticas que ele engendra, e principalmente, as violências que ele produz.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Verificar e problematizar os saberes e estratégias que se (re)produzem no cotidiano escolar, em uma escola de ensino médio, no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

3.2 Objetivos específicos

- Descrever como as normas de gênero e o dispositivo da sexualidade se manifestam nas práticas cotidianas das atrizes e atores escolares.
- Identificar quais ações/estratégias são utilizadas no cotidiano escolar para lidar com questões de gênero e sexualidade.
- Problematizar, as ações/estratégias identificadas no cotidiano escolar.
- Identificar quais os possíveis efeitos das ações/estratégias utilizadas no cotidiano escolar, quanto às questões de gênero e sexualidades, especialmente se e quando estas não se colocam sob a ótica das lutas e reflexões dos direitos humanos.

4. METODOLOGIA

Gabriela era uma aluna comum, pouco se interessava pelas aulas de Sociologia, fazia as atividades sempre com o objetivo de ter nota. Estava mais interessada em ficar no fundo da sala, quieta, ouvindo música ou desenhando, sem dar muito papo para mim, ou para os colegas, exceto na saída para o recreio, quando ela saía com um grupo de alunas/os.

No decorrer no ano, Gabriela se tornou mais fechada, pouco falava, fazia menos atividades em sala e quase nunca fazia atividades extraclasse, a não ser aquelas que eu lhe cobrava para que tivesse o mínimo de nota para ser aprovada no bimestre. Falava menos que antes e se relacionava com menos colegas ainda. Ela mudou as vestes e o comportamento, se aproximou mais dos meninos e nos poucos momentos em que percebia alguma interação sua, estava com os meninos jogando baralho ou conversando nas rodinhas em que “não cabem meninas”. Tentei uma aproximação com ela, sem sucesso.

Lembro-me da aula sobre assédio moral-sexual, em ocasião do dia internacional da mulher; Gabriela foi uma das muitas alunas que tiveram reações controversas no decorrer da aula, muitas, por terem vivido (e relatado) questões de violência em sua história, outras, como Gabriela, sem dizer o motivo para a turma. (Nove alunas de uma mesma turma reagiram de forma afetivo-traumática às discussões, novamente, ao levar a questão para a escola, a supervisão-direção disse que era preciso entender a realidade destas meninas e evitar tocar nestes assuntos dolorosos para elas).

Desconfio que Gabriela passa por algum processo relativo a seu corpo e subjetividade, mas não tenho condição-oportunidade de conversar com a mesma sobre o assunto. Troco algumas ideias com outros professores, mas um/a ou outro/a que conversam comigo dizem a mesma coisa: estes alunos aqui são muito problemáticos, a gente não tem noção do que eles vivem. Mas sempre sem apontar um “compromisso” em propor alguma coisa que pudesse ser útil a estas “vidas problemáticas”.

No meio do terceiro bimestre, solicito um trabalho que seria entregue ao professor, individualmente. No dia da entrega, noto que Gabriela escreveu seu nome com a última letra a menor do que as outras, como se quisesse escrever Gabriel. Suspeito imediatamente de uma ‘produção de transexualidade’, desejo falar com ele, mas sem sucesso nas minhas tentativas.

Dois semanas depois, Gabriel está mais presente nas aulas, mostra-me o caderno com todas as atividades, é risonho e conversa, comigo e com os colegas. É notória sua transformação corporal, como um menino e seu relacionamento com os grupos e atividades dos garotos da escola.

Há um pedido de que os professores fiquem um pouco mais na sala para uma breve reunião: comunicados, encaminhamentos, chatices do final de bimestre, entre uma fala e outra o diretor diz: professores do terceiro ano X, o pai da aluna Gabriela esteve aqui há cerca de um mês para conversarmos sobre suas questões, ele me disse que estava preocupado com ela, e que ela não “queria ser menina, mas menino”. Como ele se mostrou muito atencioso, disse que ela tinha o direito ao nome social e o instruí sobre o que ele deveria fazer. Ele voltou na escola ontem, e, desde a semana passada, Gabriela passou a se chamar Gabriel, já fizemos a mudança nos diários de vocês, e peço que a partir de agora todos o chamem pelo nome “correto”.

Uma grande discussão se estabeleceu até que a supervisora disse que deveríamos ir para a sala. Na discussão e nos corredores, havia claramente três posições: a minha, do professor de filosofia, da professora de história e da professora do projeto: Gabriel era um homem trans e deve ser reconhecido como tal. E a de dois grupos distintos: o primeiro, de que não entendia essas coisas, mas respeitava e o trataria conforme a orientação. O segundo, de que isso era errado, de que o trataria como tal, por ser uma “ordem do diretor”, mas que era preciso

entender que seria difícil e que levaria “um tempo” para que eles se acostumassem, e que todos deveriam (também) respeitar isto.¹⁴

4.1 O cotidiano como espaço/tempo-campo

Estabelecer a escola como um espaço-campo, levou-me a procurar métodos que me permitissem fazer, pesquisar e estar neste espaço, dentro das perspectivas teóricas com as quais me valho para ler/produzir (minha) experiência cotidiana. Assim, não é possível pensar em métodos que desassociem a pesquisa da minha prática docente, uma vez que as duas coisas fazem parte do meu cotidiano de psicólogo-professor-pesquisador. Neste sentido, é importante compreender o que é o cotidiano, e como o podemos conceber como este tempo-espaço onde somos produzidos, nos produzimos e produzimos alguma coisa.

Outros/as pesquisadores/as têm produzido ações sobre/com as práticas cotidianas, principalmente com/na educação, como é o caso de Oliveira e Sgarbi (2008), Oliveira e N. Alves (2001) e Garcia (2003). A leitura e apropriação destas produções nos oferecem inspirações conceituais, teóricas e metodológicas para a compreensão do cotidiano como espaço-campo de pesquisa e produção, e também como método.

O conceito de cotidiano é então fundamental para compreender o que foi produzido neste trabalho e mesmo para se compreender os desdobramentos que podem ser provocados a partir dele, no cotidiano.

Se por cotidiano entendemos aquilo que se faz todo dia, ou que é comum, podemos então compreender que as práticas cotidianas são as que se (re)produzem no fazer-se diário, que se reiteram e reproduzem nas pessoas, individualmente, mas sempre num campo-espaço coletivo, a partir de seus contextos histórico-sociais. Certeau (2014) entende o conceito de cotidiano como o resultado do conjunto de ações, práticas, operações singulares de um indivíduo. Estas ações, não sendo práticas únicas-naturais, às vezes dizem muito mais da sociedade na qual o indivíduo está inserido do que dele mesmo. Apesar disso, o autor trabalha-defende a ideia de uma “arte de fazer” cotidiana, que só se faz-entende no comum do

¹⁴ Este relato trata de uma experiência vivida antes da construção desta pesquisa, na minha prática docente. Os nomes e circunstâncias foram alterados/as para que se preserve a identidade dos/as envolvidos. A escolha em manter este relato aqui se justifica por dois motivos, primeiro compreendo que ele complementa, de alguma forma o primeiro relato, que consta na introdução, de forma a me provocar nos papéis de professor-pesquisador, segundo, porque entendo que a escolha e construção do método utilizado nesta pesquisa está intrinsecamente ligada às questões e experiências vividas na minha prática docente, logo ao meu cotidiano, o que o relato ilustra muito bem, sendo uma introdução e provocação necessária para a compreensão do método, que se estabelece a partir e nas experiências cotidianas como está descrito na narrativa.

dia a dia, com as pessoas (comuns) e que levam a compreender, no acontecer-fazer diário, a vida.

É no cotidiano que a vida se faz, e é no cotidiano que ela escapa da “razão técnica” que acredita saber organizar (ou compreender a organização de) tudo, o mundo e as pessoas, e é neste escape, que as pessoas se fazem cotidianamente, (re)produzindo saberes-normas estabelecidos pelo poder, mas também, criando táticas de resistência (sem muitas vezes ter noção-conhecimento das relações de saber-poder e da possibilidade de resistência).

Comprendemos então que é no espaço-tempo cotidiano que somos feitos, nos fazemos e fazemos alguma coisa. É no espaço-tempo cotidiano que temos a possibilidade de como pensadores-pesquisadores pensar o mundo a partir das nossas próprias miudezas e verificar como o que produzimos e fazemos teoricamente se efetiva, se materializa, corporifica, no dia a dia. Mais do que isso, é a partir destas miudezas que podemos ir construindo outros (novos-velhos) mosaicos do saber, compreendendo que a vida, as práticas, as produções, estão engendradas em saberes-normas, mas escapam delas. Estão engendradas nas relações de poder, e por isso mesmo são produções positivas, que podem (e devem) ser tensionadas, fraturadas.

A partir da noção de cotidiano, e de cotidiano como espaço-tempo de se fazer-ser, estabelece-se a ideia de uma pesquisa no/do cotidiano, onde o espaço-tempo e (o) campo se misturam numa necessidade-urgência de desenhar as trilhas do dia a dia, sejam elas as teóricas, sejam as práticas, sejam teórico-práticas, ambas no espaço-tempo cotidiano. Assim, assumimos que o cotidiano é um espaço-tempo e um espaço-campo, onde nós somos feitos, nos fazemos, e de onde partimos (e vamos) para fazer alguma coisa.

Neste sentido, N. Alves (2001) nos oferece aspectos-movimentos importantes para a compreensão da complexidade do cotidiano. São eles: um mergulho com todos os sentidos, o que ela chama de *sentimento do mundo*; o segundo, a compreensão dos limites das teorias, categorias e noções que herdamos da ciência, entendendo que nem sempre elas conseguem dar conta da trilha a ser trilhada, o que ela chama de *necessidade de virar de ponta cabeça*; o terceiro aspecto-movimento, é a noção de complexidade, ou a diversidade que o cotidiano traz e exige que lidemos, o que ela chama-propõe de *beber de todas as fontes* (possíveis); e o quarto ponto, uma nova maneira de escrever, ao que ela chama de narrar a vida e *literaturizar a ciência*.

Destes aspectos-movimentos iniciais parti para produzir, na perspectiva de que é no campo-espaço cotidiano da escola que (também) me faço, e onde é possível verificar como as questões (que pesquiso e estudo, também) se fazem. Isto, mais do que justificar a escolha de

um campo de pesquisa, ajuda a compreender a necessidade da pesquisa (seja a necessidade desta pesquisa, seja da pesquisa em si), assim como a necessidade de se problematizar e produzir com e no cotidiano onde estamos, com quem estamos, a partir do que fazemos e a partir do que estudamos.

4.2 A escola como espaço-campo

A narrativa que introduz este tópico trata de outra experiência vivida no meu cotidiano de professor, porém, sua vivência já traz diferenças fundamentais em relação à primeira narrativa, que antecede a introdução. Quando fui professor de Gabriel, já havia me formado em Psicologia, já estava bem mais familiarizado com os estudos de gênero e sexualidade, inclusive com os processos de transexualidade, para além de ter várias relações com pessoas trans, especialmente a partir de estágios e trabalhos com movimentos sociais.

Esta – e outras – narrativas me servem como inspiração-angústia para este trabalho, uma vez que é importante para mim compreender como (des)fazemos o gênero e a sexualidade na escola, para além das formulações filosófico-teóricas e com um propósito claro e estabelecido de que é preciso “problematizar” estas práticas cotidianas para que possamos fazer do espaço escolar um espaço de (des)encontros, de produção do reconhecimento da diversidade, produzindo assim, no cenário escolar, um espaço cada vez mais plural e democrático.

O espaço-campo da escola não foi escolhido ao acaso, tanto a minha história pessoal, muito ligada às práticas escolares, quanto a minha prática docente, foram fundamentais para a “escolha” deste “espaço-campo”. Há aqui, uma questão fundamental com o chão em que piso, uma vez que compreendo que teoria e prática são, ambas, importantes para a produção de saberes, mas que estes, assim como as práticas, nunca são ilimitados ou eternos, ou valem para todas as pessoas, em todos os tempos e em todos os lugares. Neste sentido, como nos lembra Deleuze em conversa com Foucault: “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (Foucault & Deleuze, 2016, p. 130).

Compreendendo que o fazer teórico-prático é intercambiável, percebi que aquilo que estudava teoricamente precisava ter algum respaldo na (minha) prática, era preciso construir os muros do saber, mas transpô-los com a experiência prática. Com formação em Psicologia e

me fazendo professor, foi necessário que o espaço-campo da escola se estabelecesse como o meu campo-espaço de pesquisa.

A proposta metodológica que utilizo se vale também das leituras e pesquisas do/no cotidiano, partindo destas reflexões-compreensões teóricas a respeito do cotidiano e de leitura e apropriação-inspiração de outras pesquisas que tenham trabalhado com a metodologia de pesquisa do/no cotidiano, como é o caso de N. Alves (2001), Garcia (2003), Oliveira e Sgarbi (2008), Oliveira e Alves (2001).

Como espaço-campo de busca e construção de conhecimento, tivemos a escola como sendo o local principal de pesquisa, compreendendo que os atores e atrizes que nos interessam estão presentes cotidianamente neste espaço, produzindo e reproduzindo discursos e práticas de educação, e/ou pedagógicas, uma vez que as práticas pedagógicas vão muito além das práticas de ensino e aprendizagem. Há estratégias e práticas pedagógicas, ou pedagogias, que ensinam, falam, proíbem, afirmam ou silenciam; há, dentre outras, uma “pedagogia da sexualidade” (Louro, 2001, p. 31), que vai “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (*Op. Cit.*, p. 31). Assim, no espaço-campo da escola, estas estratégias e práticas pedagógicas se produzem e se reiteram, engendrando-se a outras, pedagogias do gênero, pedagogias da raça, dentre outras, neste sentido, para estar neste espaço-campo cotidiano,

os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir, as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores, e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – por tanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (Louro, 2014, p. 63).

Assim sendo, quanto mais imerso no cotidiano, em seus espaços e tempo, melhor serão as possibilidades de compreensão, quanto mais difícil será o processo de percepção e reflexão. Para corresponder a estas características e possibilitar uma melhor imersão no cotidiano, o processo de escolha da escola para o espaço-campo da pesquisa não poderia ser outro senão o da escolha consequencial da escola, a partir da minha designação como professor do ensino médio, em escolas públicas de Minas Gerais. Esta escolha se estabelece dentro do processo regulamentado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), por meio de resolução própria. Assim, a pesquisa foi realizada numa escola estadual da rede de ensino público no interior de Minas Gerais. É ainda importante destacar que a escola está localizada em região periférica da cidade. O tempo de pesquisa em campo que se utiliza como

recorte para a escrita deste trabalho, compreende os dois primeiros bimestres letivos de 2019. A direção da escola autorizou a realização da pesquisa, assinando a declaração de instituição coparticipante.

4.3 Do maquinário e das técnicas

Não se trata aqui de uma espécie ou de conjunto de procedimento e estratégias que se possa “adquirir”, seguindo passos ou indicações; nem mesmo se trata de adotar *uma* determinada orientação metodológica garantidora da perspectiva feminista. Está envolvida aqui – além da aproximação aos estudos e debates teórico-metodológicos – a busca de uma nova disposição epistemológica e política, *um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador*.

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis. Não pretendo afirmar, no entanto, que somente pessoas *iluminadas* possam se lançar nesse empreendimento, mas sim, enfatizar que essa é uma tarefa que implica uma aposta mais *inteira*, portanto mobilizadora, também, de afetos e emoções (Louro, 2014, p. 150).

Nesta perspectiva, o fazer de uma pesquisa exige certos compromissos e competências, sendo o primeiro, um compromisso ético, mas também esta “inteira aposta”, afetiva e epistemológica, cambiante, provocada e provocadora, necessária para/na produção de conhecimento que se faz no jogo das relações de poderes e da produção de saberes, que se faz nas tensões teóricas, metodológicas mas, também (e talvez principalmente) nas tensões cotidianas.

Assim, este trabalho pretendeu-se um estudo com abordagem qualitativa, compreendendo que toda a complexidade do tema e do campo não cabe em dados e sistematizações que não sejam contextualizados, apesar de dados e sistemas serem importantes e terem outras aplicabilidades que nos escapam neste momento, assim, como já explicitado, nos filiamos às pesquisas que estão se desenvolvendo a partir do/no cotidiano, entendendo o cotidiano como um conceito que nos faz ler-compreender as miudezas do dia a dia, mas também como um espaço-tempo que nos possibilita outras formas de ler as práticas. Para Minayo (2010), focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas, complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções e desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares são estratégias utilizadas quando se trabalha um grupo específico.

Como espaço-campo de busca e construção de si-nós e de conhecimento, temos e definimos a escola como sendo o local principal e privilegiado desta pesquisa,

compreendendo que os atores e atrizes, e as práticas-questões-problemas que nos interessam, estão presentes cotidianamente neste espaço, produzindo e reproduzindo discursos e práticas de educação, e/ou pedagógicas, principalmente a pedagogia da sexualidade no sentido que Louro (2001) compreende esta prática de saber e fazer, donde derivamos a produção de uma “pedagogia do gênero”.

Como pesquisador, não basta apenas estar no espaço-campo, mas é preciso também nos valer de ferramentas. Assim, a metodologia pesquisa-participante no/do cotidiano, foi o principal recurso utilizado para as práticas do pesquisador em contato e diálogo com o espaço-campo próprio de atuação dos sujeitos desta pesquisa: a escola; pois, para alcançar nossos objetivos, foi preciso, como nos lembra Ezepeleta e Rockwell (1986, p. 13), “o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne”. A leitura-orientação de Ezepeleta e Rockwell (1986) foi fundamental para a compreensão de uma pesquisa-participante no campo da educação.

Tendo em vista a complexidade da questão-tema e mesmo a (im)possibilidade de se verificar a materialização ou não das teorias de que nos valem teórico-conceitualmente, fez-se necessário estabelecer que as leituras da pesquisa do/no cotidiano, que nos propusemos, se estabelecessem a partir da leitura de “cenas do cotidiano”, cenas estas, que foram recolhidas por uma observação-participante de inspiração etnográfica, para produzir uma etnografia de cenas escolares (Seffner, 2013).

É também Seffner (2010; 2013) quem nos fornece os elementos para a compreensão do método de observação, seleção e registro das cenas. O autor se apoia nas discussões e referências da etnografia cultural, para estabelecer algumas exigências fundamentais para a execução do método. São elas, o desenvolvimento da noção de estranhamento; o estabelecimento das direções de observação; a manutenção de uma rotina de observação e de um diário de campo; a descrição dos contextos e dos principais atores e atrizes envolvidos na cena e a atenção para elementos recorrentes e imprevistos.

Como principal ferramenta de pesquisa, o diário de campo foi o instrumento utilizado e produzido durante o processo de observação, para registro da rotina, dos acontecimentos, falas observadas na rotina-espaco escolar, pois, como nos lembra Vieira (2001), este registro serve para se retomar posteriormente o que foi experienciado, podendo-se analisar os pontos registrados com maior atenção, destacando sua relevância.

A ferramenta do diário de campo é uma ferramenta rica e fundamental para quem se propõe um professor-pesquisador, uma vez que “a sala de aula (assim como a escola-espaco/campo) pode ser vista como um laboratório onde o professor vai coletando cenas,

situações, e anotando-as num diário de campo para futura análise” (Seffner, 2013, p. 151). Estas cenas, registradas no diário de campo e que não poderiam ser re-conhecidas de outra forma, é que serviram de material para análises, reflexões e problematizações desta pesquisa e que são apresentadas e debatidas neste trabalho, ainda assim, é importante destacar (como explicaremos adiante o motivo das escolhas de cada cena) que muitas outras cenas cotidianas não são aqui apresentadas, mesmo algumas que tratam das questões de gênero e sexualidade, e ainda mais tantas outras que tornariam este trabalho extenso e interminável.

Por entender a complexidade do cotidiano e da proposta deste trabalho e por entender as especificidades de metodologias de enfoque qualitativo para as pesquisas no campo da educação, concordamos com Tezani (2004), que nos diz que a etnografia se propõe um excelente recurso, que procura compreender a situação cotidiana e a descrição da cultura local, possibilitando ao pesquisador um contato rico com experiências únicas que servem para a construção de conhecimento. No valem, assim, na construção desta pesquisa-participante, de inspirações que a etnografia pode nos proporcionar.

Essas leituras serão fundamentais, pois, na compreensão-necessidade de utilizar vários métodos e técnicas na busca de alcançar nossos objetivos, foi preciso estarmos atentos ao que nos lembra Tezani (2004), ao postular que ao trabalhar as interfaces da pesquisa etnográfica na educação é significativa a importância do pesquisador, pois o mesmo será a principal forma de recolhimento de dados.

A estratégia de co-participação da/na pesquisa foi, para além de uma proposta-estratégia, um desafio. Compreendemos que é no cotidiano que as práticas se constroem e efetivam, e por estabelecermos o espaço-campo da escola como o tempo-espaço-campo privilegiado para a compreensão e análises de nossas questões-problema, mais ainda, a partir de nosso lugar de professor-psicólogo-pesquisador, entendemos que não havia outra forma de se propor e executar este trabalho, sem ser partindo da experiência-prática cotidiana. Porém, partir desta experiência-prática exigiu, além de um compromisso, uma relação comum, cotidiana, partindo do pressuposto de que quanto menos se interferir no campo-espaço-cotidiano, mais e melhor se obterá as miudezas das práticas, as estratégias e os saberes. Obviamente, a presença-participação do pesquisador-professor, com seus pressupostos e práticas, também deve ser considerada e tomada, tanto mais possível como parte do processo, uma vez que “ocupar-se com a observação, a descrição e a reflexão de cenas escolares é tarefa que impacta positivamente a construção da experiência docente” (Seffner, 2013, p. 150). Logo, a experiência como “reflexão sobre os acontecimentos” (*Op. Cit.*, p. 150) cotidianos foi o desafio-proposta maior.

Do ponto de vista (estritamente) metodológico, esta pesquisa se insere e se justifica como uma pesquisa de observação participante do/no cotidiano, que possibilitou de uma etnografia de cenas escolares.

4.5 Das atrizes e atores do palco-campo cotidiano

Quem está no palco da existência-cotidiana? Como escolher aquelas e aqueles com as/os quais vamos contracenar e produzir a peça (estilística) da vida? Não podemos determinar *a priori*. Então, como estabelecer quem são aquelas e aqueles que irão contracenar com as nossas produções teóricas e de pesquisa?

Partindo da noção de espaço-campo cotidiano e da necessária urgência de se produzir uma *reflexibilidade* (Neves & Nogueira, 2005) a partir de nós e dos nossos espaços, numa relação com as pessoas, atrizes e atores, que estamos no campo, propus estar-estabelecer no espaço-palco cotidiano da escola em que trabalhei como professor, uma prática-pesquisa, extrapolando os limites de alguém que se insere num campo, mas, partindo da premissa de que o campo já está, já é o espaço-cotidiano onde estamos e si-nos fazemos (e, conseqüentemente, devemos fazer [também] nossa produção teórica).

Assim, fomos atrizes e atores desta pesquisa, aquelas e aqueles que atuamos no palco-espaço-cotidiano do espaço-escola em que atuei como professor, nos dois primeiros bimestres letivos de 2019. Fomos atrizes e atores desta pesquisa, os professores/as, as/os alunas/os, os/as funcionários/as e todas as pessoas que de alguma forma estiveram no espaço escolar durante o tempo de observação.

Faz-se importante destacar, que a escola onde lecionei – e por consequência realizei a pesquisa, é uma escola pública do interior de Minas Gerais e localizada em uma região periférica da cidade. A escola funcionava, à época nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e eu lecionava em dois, matutino e noturno. Na escola funcionam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Como professor de sociologia, eu lecionava em todas as turmas do ensino médio, sendo estas um total de 15 (quinze) turmas, sendo, 13 (treze) turmas do ensino regular, e neste caso, alunas e alunos entre 15 e 18 anos, e 2 (duas) turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo as idades variadas, mas sendo todas as alunas e alunos maiores de 18 anos.

Assim sendo, eu tinha contato direto (em sala de aula ou fora dela) com todas as alunas e alunos do ensino médio, mas, por vez ou outra (considerando eventos ou reuniões em

contra turno) estava em contato com alunas e alunos do ensino fundamental. Na mesma esteira se estabelece o contato com professoras e professores, sendo o contato com professoras/es do ensino fundamental restrito a minha presença na sala de professoras/es no contra turno ou nas reuniões gerais.

Faz-se importante destacar que mesmo antes da pesquisa, eu já tinha o hábito de estar nos mais diversos espaços da escola para além da sala de professoras/es, o que não é usual na prática docente, onde em intervalos ou horários vagos as/os profissionais da educação de trancam (literal e simbolicamente) nas salas de professoras/es ou salas vazias (sempre com as desculpas de estar atarefados com as atividades burocráticas da escola. Este apontamento é necessário e importante tanto para justificar as minhas escolhas metodológicas, quanto para se compreender melhor o argumento de que a educação, bem como as práticas normativas acontecem, se reiteram o tempo todo e em todos os espaços.

Este desafio-proposta exigiu uma reflexão crítica constante sobre a escola, espaço-campo, mas também sobre a (minha) prática docente, compreendendo que fazer pesquisa é também participar do processo com as pessoas que nele estamos envolvidas, e não para elas, ou a partir delas. Estar no espaço-campo como parte dele, agindo nele, mas, principalmente, refletindo sobre ele. Para além, a exigência de uma atenção (crítica) redobrada quanto às questões de gênero e sexualidade que se encenam-produzem no cotidiano, uma vez que este é o tema-questão em análise.

4.6 Das experiências cotidianas observadas, sentidas e escritas

*Escrever é dar movimento à dança-canto que meu corpo não executa.
A poesia é a senha que invento para poder acessar o mundo.
Conceição Evaristo (2002).*

Partindo da inspiração da poetisa e escritora negra Conceição Evaristo (2002), este trabalho quis escrever-vivências, uma vez que compreendemos que a escrita é esta forma de extrapolar o corpo, mas é também uma (outra) senha de acesso ao mundo, a senha de um tipo de conhecimento que é, em última análise, o que se busca produzir com uma pesquisa. É a partir da produção-escrita da vida que (também) fazemos o mundo, damos a ele formas e sentidos, possibilitando alterações e novos-outros sentidos, leituras.

Neste sentido, concordamos com Nilda Alves (2001) que é preciso literaturizar a ciência e a produção acadêmica, mais ainda, entendemos que escrever-vivências é uma grande

ferramenta para produzirmos compreensões-leituras sobre/do mundo em que estamos e nos fazemos-ser.

Desde a produção do projeto a escrita se fez narrativa, seja pelas experiências-base que o inspiraram, seja pela própria forma de construção, seja pela leitura-apropriação das teorias e conceitos dos quais nos valem para produzi-lo. Mais ainda, a produção teórica deste trabalho é uma pretensa-ação que confunde seu autor-propositor com seus desejos e práticas-pesquisas. E esta mesma pretensa-ação foi o que tentamos produzir neste trabalho, uma vez que a partir do diário de campo produzimos as narrativas, escrevi vivências cotidianas que nos demonstraram a materialização, a corporificação, o efeito prático, sentido, das normas de gênero e sexualidade, e outros mecanismos e estratégias que se manifestam no cotidiano, assim como as (im)possíveis estratégias de resistência que possam existir.

Para além do que aqui se apresenta, é desejo deste pesquisador-escritor que, de alguma forma, as reflexões produzidas por esta pesquisa e por (nossas) experiências se voltem, como escritas que possam (de)marcar e/ou provocar alguma reflexão a aquelas e aqueles que estamos envolvidos no espaço-campo da pesquisa.

4-7 Da forma de dar formas – perspectivas de leituras e análises

Uma vez escrito, é preciso que se leia. As leituras que fizemos do material produzido se estabelecem no campo reflexivo-teórico, mas sempre com fins práticos, que possam de alguma forma provocar fraturas na realidade concreta. Entendemos que a proposta desta pesquisa foi conhecer e produzir dados que possam de alguma forma nos auxiliar na produção de um tipo de conhecimento, na construção do mundo, de si-nós. Entendemos que a proposta desta pesquisa só se justifica por provocar, problematizar e assim borrar a ordem das coisas.

Nesta perspectiva, nossa proposta foi transformar o material produzido no campo-espaço-cotidiano da pesquisa em escrevivências, ou seja, em estridas da(s) vivências, e partir de suas leituras, produzir uma análise do discurso numa perspectiva foucaultiana (Mountian, 2014). A proposta foi a partir destes fragmentos-miudezas de escrevivências, apontar práticas discursivas, as normas que se (re)produzem e as estratégias que se constroem no campo-espaço da escola, quando se pensa-produz gênero e sexualidade.

Propusemos uma análise do discurso, numa perspectiva foucaultiana, por compreendermos que as cenas que escolhemos para compor o trabalho materializam práticas discursivas, nas quais há um discurso que se manifesta no que é dito, em como é dito e no que

não é dito. Estas formulações, vão ao encontro com a proposta de Foucault (1971/2014; 2016) para a noção de discurso e ao que Mountian (2014) defende como componentes de uma análise de discurso numa perspectiva foucaultiana.

Ainda são importantes as articulações que fizemos com as teorias feministas e os estudos de gênero e também as provocações que fazemos à Psicologia (Social {e} da Educação).

4.8 Considerações éticas

O primeiro compromisso-parâmetro ético para esta pesquisa foi a postura-compromisso, pressuposta necessariamente à aquelas e aqueles que se dispõem a pesquisar-produzir. O segundo são as normativas. O terceiro, não menos, talvez o principal, é o pressuposto de uma *reflexividade* e *situacionalidade*, (Mountian, 2014; Neves & Nogueira, 2005), donde a produção só é possível na relação entre todos e todas que somos agentes da pesquisa, e na necessidade de se situar a pesquisa, localizando-a num tempo, num espaço, com características específicas.

O primeiro compromisso-parâmetro é fundamental, primeiramente por ser uma pesquisa que se relacionou diretamente com as pessoas em um tempo-espaço-campo comum. Para além, para se manter fiel às práticas-compromissos de professor e, principalmente, às práticas-compromissos de pesquisador.

Num segundo momento foi preciso que este compromisso-parâmetro fosse reforçado, cumprindo-se as normas pré-estabelecidas para a produção de tais pesquisas, assim, partindo dessa noção do lugar-prática da/do pesquisador/a, reitera-se que os limites dessa pesquisa-ação-prática, respondem às exigências das resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS 466/2012 e CNS 510/2016 e do Conselho Federal de Psicologia – CFP 16/2000, assim como dos PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares) de Sociologia, disciplina que ministrava durante o tempo da pesquisa.

É importante ressaltar que a escolha da pesquisa do/no cotidiano, a partir de uma etnografia de cenas escolares se justifica exatamente, pela compreensão da necessidade de se ler-compreender as miudezas do dia a dia, onde as normas de (re)fazem e são (re)significadas, daí a importância de ser uma pesquisa a partir da experiência de um professor, sem estabelecer um quadro-palco, um campo específico para tal, sob pena de se perder estas cenas-miudezas, uma vez que é próprio à norma ocultar-se.

Assim, foi fundamental, para o desenvolvimento desta pesquisa, que sua produção se estabelecesse no cotidiano escolar, a partir da experiência, como definida por Seffner (2013), do professor em sala de aula, sem que a pesquisa fosse exposta aos atores e atrizes, sob pena de a norma se esconder, como lhe é próprio.

Dessa forma, os responsáveis pela instituição escolar onde estava atuando no tempo da pesquisa, a saber, o diretor da escola, assinou o termo de autorização referente à pesquisa, ocasião em que ele foi informado de todos os direitos e garantias que nos resguardam durante a realização desse estudo, e mesmo posteriormente a ele.

Todos os documentos que foram produzidos ao longo da pesquisa (diário de campo e anotações) serão mantidos em sigilo e ficarão guardados em pastas protegidas, de acesso único aos responsáveis pela pesquisa, por um período de cinco anos após a finalização do estudo proposto. Além disso, uma vez finalizada a pesquisa, os resultados serão disponibilizados para os/as participantes, seja disponibilizando uma cópia da dissertação para a biblioteca da escola onde aconteceu a pesquisa, assim como para outras onde esteja lecionando, seja concretizando o desejo (posterior) de transformar as reflexões deste trabalho em pequenas crônicas cotidianas, inspiradas nas cenas, nas reflexões e nas discussões teóricas deste trabalho, de modo a poder, numa outra forma de linguagem, chegar a outros públicos, sejam os/as demais participantes da pesquisa, sejam outras pessoas, principalmente no campo da escola e da educação, para que possam de algum modo refletir sobre o que se passa em nosso cotidiano.

Por fim, estão mantidas em sigilo todas as informações que possam identificar quem são os inter-locutores, atores e atrizes da pesquisa, sendo que esses foram identificados, quando necessário, utilizando-se de nomes fictícios.

O terceiro compromisso-parâmetro, que para nós soa como, se não o mais, o de maior valor e importância, é o compromisso-parâmetro com a “*pedagogia do reconhecimento*”, uma pedagogia que pressupõe o reconhecimento da diversidade humana como fundamental, assim como o reconhecimento dos direitos (humanos) como fundamentais. Fundamental e necessária, essa pedagogia, precisa se estabelecer, ensinando e produzindo cotidianamente o reconhecimento de todas as pessoas e de suas práticas, como legítimos, saudáveis, humanos. Este compromisso-parâmetro é o de maior valor, por ser necessário, inclusive, para a execução da proposta de pesquisa que este projeto apresenta, mas, para além, por ser compatível ideológica e politicamente com as teorias, práticas e convicções que este propositor-professor-psicólogo-pesquisador se filia.

5 CENAS COTIDIANAS, OLHANDO AQUILO QUE (NÃO) SE VÊ – E PROBLEMATIZANDO

Problematizar o cotidiano é uma tarefa bastante complicada, primeiramente porque, do ponto de vista epistemológico, é preciso romper com a tradição de que o pesquisador/a deve se manter isolado, neutro, ante o seu “objeto” de estudo; depois, por termos de provocar, inclusive em nós mesmos, uma mudança de pensamento-compreensão daquilo que fazemos, de como fazemos e de onde estamos. Neste sentido, o exercício de produzir um diário de campo, cotidianamente, é uma prática (dentre tantas outras) que nos ajuda a romper com esses paradigmas e nos favorece no apurar da visão para aquilo que por ser cotidiano se naturaliza diante de nós, que está diante de nós para ser visto, problematizado, mas somos incapazes de ver tal qual o problema se coloca.

A partir das leituras das anotações no diário de campo, analisando ponto a ponto o que foi registrado, verificando as repetições e relevâncias, como proposto por Vieira (2001), pude verificar e “selecionar” várias cenas cotidianas que se engendram com as questões de gênero e sexualidade. É importante destacar que estas cenas, selecionadas para compor este trabalho, se se engendram a outros marcadores sociais da diferença, como raça, classe, grupos identitários, religião, religiosidades, posicionamentos políticos, dentre tantos outros, que produzem outras tantas cenas, que podem (e devem) ser problematizadas, mas, tendo em vista os objetivos e o tempo de realização da pesquisa, a partir destas cenas, pude “escolher” algumas que nos serviram de ponto de reflexão e problematização.

O critério de escolha das cenas foi principalmente a repetição destas, uma vez que, a partir das práticas que iam acontecendo reiteradamente, pude ir percebendo e refletindo sobre o que e como aquelas práticas significavam e, principalmente, dar mais atenção às suas repetições cotidianas. A repetição se faz como uma excelente estratégia de reiteração (da norma). Apenas uma das cenas que problematizaremos não é baseada em repetições, sendo as características próprias que a compõem, e que serão discutidas no tópico, o que justifica a sua escolha.

Para fins de compor este texto, agrupamos as cenas em atos, que se desenrolam em cinco. Atos de cenas cotidianas do teatro da existência, que passaram neste texto a atos de análises para a compreensão da existência, das violências e principalmente, para a produção de cenas e práticas de resistências. Para cada ato, foi escolhida uma frase que serve como título do ato, um tema, um prenúncio das características e performances que vão se desenrolar nas cenas que compõem o ato em questão. E também um recorte de falas, textos, canções, que

de certa forma mostram a potência da literatura, da poesia, da música, daquilo que é estético, que nos move pelos sentimentos, pelos afetos, pela vontade de beleza, e que muitas vezes serve como instrumento de denúncia, de reivindicação e principalmente, de possibilidade de transformação.

As muitas outras cenas e anotações que foram feitas, e que por questão de tempo e espaço ficaram de fora destas problematizações, e deste texto (e que talvez possamos retomá-las em outros momentos), reforçam em sua totalidade, o que já antecipamos como provocação deste trabalho: é preciso questionar a escola, como espaço de produção de sujeitos e de conhecimentos; é preciso problematizar a escola, para que ela seja tanto quanto mais libertadora e democrática. É preciso construir o (des)encontro, o momento onde nós nos desencontramos uns dos outros a partir de nossas diferenças, mas, nos (des)encontramos, para encontrar, des(encontramos) para reconhecer o diferente, para bagunçar o comum, e para produzir o diverso. É preciso construir uma escola dos (des)encontros, que produza e utilize, em seu cotidiano, uma pedagogia do reconhecimento. É preciso, sempre, problematizar.

É preciso (e faço aqui uma confissão) acreditar na escola como espaço transformador, mesmo reconhecendo a sua função histórica de instituição normativa, é preciso acreditar na em sua transformação, e na potência de transforma-ções que a escola pode provocar, possibilitando fraturas, pequenas mudanças, que nos levem a um lugar outro, e que nos permita sempre rever, mudar, transformar.

Para além, preciso antecipar, alertar ou mesmo, advertir, que os atos que se passarão a partir de agora se articulam, mesmo sendo compostos por cenas específicas, perceber-se-á que cenas se repetem ou se entrecruzam nos atos. Perceber-se-á que algumas cenas podem compor ou recompor mais de um ato, ou mesmo que os atos foram compostos por uma questão didática e reflexiva, mas, que na prática, que no dia-a-dia eles se fazem complexos, engendrados uns nos outros, com cenas múltiplas, paralelas. Isto já antecipa nossa percepção de que, no cotidiano, as coisas não são simples e fáceis de se compreender (e, conseqüentemente de se problematizar), o que não significa de que não seja possível. Assim também, como as estratégias de normatização e mesmo de resistências, são compostas de discursos e práticas que vão se fazendo e (re)fazendo no cotidiano escolar, complexas, engendradas em si mesmas, em diversas outras práticas e discursos e que precisam da nossa atenção, de expectadores do palco da vida, mas, principalmente, de coautores/as, coeditores/as, e coatores e coatrizes que estamos todas e todos em cena, contracenando sempre. Passemos aos atos:

5.1 Primeiro ato: “Brincando se diz tudo, até a verdade”

“Brincando se diz tudo, até a verdade”, este adágio é comumente dito e ouvido no cotidiano quando se quer dizer que determinadas brincadeiras estão servindo para falar uma coisa que não se diz, não se pode ou não se deve dizer. Ao escolher esta frase para nominar o primeiro ato das cenas escolares não quero entrar na discussão de um certo psicologismo sobre o conteúdo manifesto ou não das brincadeiras, mas, quero problematizar certas brincadeirinhas, que acontecem no cotidiano escolar, entendendo que elas reiteram jogos de verdade, e dizem, direta ou indiretamente, o que pode e não pode ser praticado em um determinado contexto, como pode ou não se pode praticar determinadas coisas, assim como se reconhecem ou excluem, explícita ou implicitamente, pessoas e práticas, principalmente no caso deste trabalho, as práticas relativas às performatividades de gênero e as práticas relativas à sexualidade.

As brincadeiras que se (re)produzem nas cenas cotidianas se apresentam muitas vezes como brincadeirinhas inocentes e puras, coisas de crianças, de jovens, de adolescentes, e muitas vezes são também reproduzidas pelos adultos, na mesma linha de discurso da brincadeirinha inocente. Se de fato a brincadeira em si parece inocente, nada de inocente elas têm quando são confrontadas com seu oposto, ou seja, com a “verdade” dita na brincadeira. Assim, é também na contracena cotidiana, que as brincadeiras reiteram uma norma, uma verdade, um modo de ser, se fazer e viver, que é anunciado e/ou denunciado na brincadeira e confrontado nas estratégias de escracho e punição. “Tais brincadeiras, ora camuflam, ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo” (Junqueira, 2013, p. 486).

Variadas destas brincadeiras acontecem no cotidiano escolar, principalmente nas relações informais dos alunos e alunas. Como poderá se perceber, as cenas das brincadeiras, como estratégia de normatização, aparecerão também em outros atos, uma vez que estas brincadeirinhas, são uma estratégia comum das relações de poder, e também da heteronormatividade, pois

as “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do “armário”. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos(as) (Junqueira, 2013, p. 484-485).

Para fins didáticos e de análises, o primeiro ato é composto de cenas que envolvem brincadeiras, práticas, usos cotidiano entre alunas e alunos, e mesmo professoras/es, referente a palavra *viado*¹⁵. A expressão *viado* chama atenção pela quantidade de vezes que é utilizada por alunos nos mais variados momentos e situações. Após algumas anotações nas quais a palavra era utilizada várias vezes, comecei a prestar mais atenção às formas, locais e a como ela era utilizada e percebi que seu uso diz respeito a algo muito além de uma simples brincadeira, ou simplesmente do uso corriqueiro de uma palavra “qualquer”, principalmente por se tratar de uma palavra que, em nossa cultura, é utilizada para identificar pessoas homossexuais (Testoni, 2019).

Quase a totalidade das vezes que a palavra *viado* é utilizada, é utilizada por meninos. Estes fazem uso da palavra como um pronome de tratamento entre seus pares, no caso, meninos hétero utilizando da palavra para se dirigirem a outros meninos hétero, de maneira geral os mais próximos, nas atividades e conversas corriqueiras. Quando utilizada, ainda entre os meninos hétero, em momentos de tensão, brigas ou discussões, a palavra se transforma em um adjetivo acusatório e vexatório, fazendo com que aquele que é chamado por ela se irrite, e transformando-se num motivo de raiva e revolta.

Ao se referirem a meninos *gays*, de modo geral, a palavra é utilizada em tom de deboche e/ou utilizada no diminutivo, *viadinho*, assumindo, declaradamente sua função de violência/exclusão, principalmente quando se compara ao uso da expressão *viado*, entre os meninos hétero. Neste sentido, a brincadeira aparece como uma estratégia normativa, que favorece a *pedagogia do armário* (Junqueira, 2013), onde, ser *viado*, é algo que deve ser ocultado, escondido, primeiro porque é algo reprovado por aqueles que são os “corretos”, os héteros, segundo para não receber sanções, punições, e/ou violências destinados à aqueles corpos e pessoas que ousam ser *viados*.

Os alunos assumidamente *gays* dificilmente usam a palavra *viado* para referirem-se a si próprios ou a outros *gays*, de modo geral utilizam a palavra *bicha*. E mesmo entre os grupos destes alunos, a expressão *viado* é pouco utilizada e, quando é, é utilizada com um fonema

¹⁵ Utilizo as expressões tais como elas aparecem no cotidiano, não há aqui uma preocupação moral com a utilização das palavras, entendendo que precisamos refletir sobre elas, ou sobre as coisas, tais como elas se manifestam no cotidiano, compreendendo a sua força de linguagem, simbólica e de produção e/ou violência. As palavras serão utilizadas no texto, comumente, sendo destacadas em itálico quando a sua grafia ‘correta’ ou semelhante não transmitir o conteúdo que nos interessa, sendo, neste caso, utilizada a grafia informal.

tipicamente associado ao modo de conversas das travestis, valendo-se do uso do *nh*, tornando a palavra em *vinhado*.

Estas brincadeirinhas, aparentemente inofensivas, trazem em si o reconhecimento de certos lugares e práticas como possíveis ou corretas, e outras como impossíveis, erradas, proibidas ou mesmo pecaminosas. Assim como evidenciam a normatização dos corpos que se manifestam ou são atingidos nestas brincadeiras, uma vez que o que se transmite brincando é que existem algumas coisas, práticas, palavras, que podem ou não ser feitas, que podem ou não ser ditas, que são boas ou não, neste caso, diretamente heteronormativo, os corpos e práticas héteros são bons, aprováveis e vivíveis, e os corpos e práticas gays, associados a palavra *viado*, são os reprováveis, os abjetos, os matáveis. Corpos e práticas que se feitas ou ditas quando proibidas levam a um lugar determinado, o da exclusão ou abjeção, via ridicularização, escracho, humilhação, violência psíquica, quando não física.

A *priori*, a utilização da palavra *viado* no cotidiano dos alunos e alunas não se apresenta como algo que deveria ser problematizado, principalmente quando se observa que a palavra é utilizada como um pronome de tratamento. Ao olhar desapercibido, pode-se ainda argumentar que seria uma forma de ressignificação da palavra o seu uso pelos meninos como uma forma de tratamento, uma vez que meninos hétero estariam se apropriando e utilizando, “normal e cotidianamente”, uma palavra que se refere ao *gays*. Mas não nos parece assim, pois a utilização da palavra ganha outros contornos quando utilizada como ofensa ou para aqueles que de fato são *viados*, ou seja, os *gays*. Assim, quando confrontada, a brincadeirinha assume o seu caráter (hetero)normatizador, uma vez que, como acusação, qualquer menino hétero chamado de *viado* repudia agressivamente o adjetivo; quando utilizada para acusar ou apontar alguém, a palavra ganha força de escracho e risos; e quando usada para comentar sobre algum *gay*, a palavra é associada a nojo, coisa errada, putaria, promiscuidade, pecado, ou mesmo, a passividade, seja sexual, seja de obediência.

Neste sentido, compreendemos e reiteramos que o uso cotidiano da palavra *viado* participa de uma estratégia da heteronormatividade (Bento, 2008, Louro, 2009) com função de dizer que não é bom ou aprovável que se seja *viado*, uma vez que ser chamado seriamente de *viado* causa repulsa e raiva. Assim, compreendemos que a brincadeira de se chamarem de *viados*, no cotidiano, faz com que os meninos reproduzam a lógica que não é bom ser *viado*. Ainda como forma de manutenção dessa lógica heteronormativa, a expressão *viado* como pronome de tratamento, ganha também uma função de garantia, de reconhecimento da identidade hétero, uma vez que ser chamado de *viado* cotidianamente entre os seus pares é uma garantia de que você é hétero e está entre os héteros. Este reconhecimento estratégico da

heterossexualidade a partir de uma palavra utilizada para designar uma outra forma de manifestação e prática da sexualidade, reforça nosso argumento de que a brincadeira de se chamar uns aos outros de *viado* é uma estratégia heteronormativa, em sua função de estabelecer e reiterar a heterossexualidade como a (única) manifestação da sexualidade possível, saudável e normal, assim como de invisibilizar as práticas e modos de ser gays, que são proibidas.

É ainda demasiadamente importante destacar que o conceito de heteronormatividade é fundamental para a compreensão e análise das cenas que compõem este ato, mas, e de certa forma, de todas as cenas que compõem este trabalho, uma vez que estas cenas e as estratégias que elas revelam

relacionam-se a práticas de controle, vigilância e gestão das fronteiras da heteronormatividade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização, desigualdades, que dizem respeito a todos, comprometem a garantia ao direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada (Junqueira, 2013, p. 482).

A partir destas cenas, percebemos nesta brincadeira como se estabelece um jogo de verdade sobre o que pode ou deve ser uma sexualidade boa e correta, uma vez que ser *viado* na boca dos colegas, dos pares, é algo bom, já que manifesta a heterossexualidade; já, ser xingado, ou ser apontado, reconhecido como *viado*, te enquadra num *lócus* proibido, numa posição de subalternidade, uma vez que o uso da palavra ainda reforça uma condição de *viado* passiva, numa lógica de que os gays gostam de “*dar o cu¹⁶*”, “*dar a bunda*”, que ser *viado* “*é gostar de dar a bundinha*”, dizendo sempre que ser *viado* e, conseqüentemente *gay*, é sempre estar na posição passiva, tanto no ato sexual, quanto na vida, numa posição de subalternidade. Este movimento, está estratégia, também serve para reforçar (uma suposta) subalternidade do *lócus* gay, pois, como nos lembram Prado e Machado (2012), há uma hierarquia social, que se utiliza destas estratégias para se manter. Assim, quando são tratados de *viadinho* ou quando se usa a expressão *viado* para expor ou humilhar alguém, reitera-se que esta pessoa é, e deve receber este insulto, dado a sua característica de passividade. Neste sentido, ainda podemos associar esta estratégia normativa ao machismo, a política da masculinidade (Connell, 1995) e conseqüentemente a dominação masculina (Welzer-Lang, 2001), que também estrategicamente associa as mulheres a esta mesma condição de passividade, seja na vida,

¹⁶ Expressões em itálico e entre aspas se referem a frases do cotidiano transcritas *ipsis litteris* neste trabalho.

como frágil, meiga, afetuosa, seja no ato sexual, como passiva, recebedora, necessitada de receber algo que falta em si.

É ainda preciso reforçar que nesta brincadeira se reforça a estratégia de invisibilização do ser *viado*, e conseqüentemente das práticas e experiências gays, pois de fato quem é, não se identifica como sendo, preferindo se identificar com outras palavras, uma vez que a norma (heterossexual) diz que o bom, o correto é ser hétero e o que foge disso deve ser invisibilizado, apagado. Esta questão se torna fundamental em nossas reflexões, pois é preciso se pensar, e mesmo evidenciar, a invisibilidade da norma, uma vez que isto dificulta que ela seja fraturada. Uma vez que o uso de determinadas expressões, como brincadeiras, estabelece também aquilo que pode-se ou não ser vivido. É próprio da norma ocultar aquilo que não corresponde a ela, tornando-o invisível. Logo, ao brincarem de se chamarem uns aos outros de *viados*, os meninos hétero reiteram a heteronormatividade, dizendo, sem dizer, que ser *viado* é errado, e risível. Que ser *viado* te coloca às margens, fora do grupo, que ser *viado* é ser um estranho, algo que se deve abominar.

Nesta mesma perspectiva, ainda podemos compreender esta estratégia como parte da pedagogia (Junqueira, 2013) ou política (Prado, Nogueira & Martins, 2012) do armário, donde tais brincadeirinhas operam como mecanismos para manter as pessoas, suas vidas e suas práticas “dentro do armário”, sendo este uma posição ambígua, de invisibilidade de tais corpos e práticas, e também de manutenção de hierarquias sociais baseadas na separação e na classificação das diferenças.

Ainda dentro da estratégia de invisibilização da heteronormatividade, as brincadeiras não são problematizadas pelos/as professores/as e/ou outras pessoas que convivem no cotidiano escolar. Em nenhum momento de nossa observação (e muito raramente em nossas experiências e práticas cotidianas) percebeu-se que o uso de tais brincadeiras fosse questionado, proibido ou mesmo problematizado. Este silêncio conivente ratifica o argumento de que as brincadeirinhas são uma estratégia normativa, compreendendo que também professoras/as e outras pessoas que transitam(os) no cotidiano escolar (estamos) também imersos neste cenário discursivo heteronormativo, fazendo parte com (nossas) atitudes, palavras e silêncios da norma.

Neste sentido, Ribeiro, Sousa & Souza (2011) discutem como as/os professores percebem a sexualidade e principalmente agem a partir de suas percepções. Partindo de uma experiência com professoras/es do ensino fundamental, as/o autor/as discutem como as narrativas das/os mesmas/os se articulam em saberes já constituídos e mesmo legitimados sobre a sexualidade, e como estes engendram as práticas docente, transformando-as em

mecanismo normatizador, corroborando com o nosso argumento de que as práticas docentes diante dos discursos e práticas sobre a sexualidade, são, mesmo quando são um silenciamento, práticas normativas. A problematização, principalmente por parte dos/as professores/es é uma estratégia importante na desestabilização das normas de gênero e sexualidade, uma vez que é esta desestabilização que (também) proporcionará o reconhecimento de práticas outras como práticas possíveis.

É ainda importante destacar o efeito violento destas brincadeiras, pois como nos lembra Roselli-Cruz (2011), o uso do palavrão (que em nosso caso, trata-se do uso da palavra *viado*, como um adjetivo vexatório) no contexto escolar, pode provocar violências diversas, seja verbal, física ou psíquica, quando não mortas, se não for problematizado. Esta marcação é demasiadamente importante, pois, pode-se tomar como uma brincadeirinha inocente, o que, potencialmente pode tornar-se uma violência, seja ela de qual forma for.

O uso desta palavra *viado*, assim como outras brincadeiras que, por questão de espaço e tempo não problematizamos, está também muito associado às práticas sexuais, como descreveremos no próximo ato. A brincadeirinha de chamar uns aos outros de *viado*, em alguns momentos, se torna direta e altamente ofensiva, principalmente quando se explicita que ser *viado* é ter práticas sexuais anais.

5.2 Segundo ato: “seu sussurrar a pedir pra fuder, pra fuder...”¹⁷

“De vez em quando, uma dor repentina desencadeava uma pontada de vergonha. Quem quer que tenha dito que a alma e o corpo se encontram na glândula pineal era um tolo. Eles se encontram no cu, idiota”

André Aciman, 2018

Neste segundo ato entram as cenas que envolvem falas sobre práticas sexuais. Não por acaso, escolhi um trecho de uma canção gravada por Elza Soares, *Pra fuder*, no verso em que se diz: “*seu sussurrar a pedir pra fuder, pra fuder, pra fuder*”. A escolha deste verso se apresenta por uma dupla necessidade: primeiro servir de prenúncio as cenas que tratam das práticas sexuais. Segundo, para refletir e problematizar a escola como um espaço onde há um sussurrar a pedir para *fuder*¹⁸, nas falas dos alunos e alunas, seja para sanar dúvidas, seja para

¹⁷ Trecho da canção: *Pra fuder*, de Kiko Dinucci, gravada por Elza Soares, no álbum *A mulher do fim do mundo*. Circus, 2015

¹⁸ *Fuder* é uma palavra utilizada no coloquial como sinônimo de transar.

serem informados sobre doenças e outras questões de saúde referentes ao sexo, e/ou outras práticas sexuais, seja pela descoberta ou pela proibição de se descobrir os prazeres do/no corpo. Dentro das cenas que compõem este ato, as que envolvem o cu (ânus) foram as que mais chamaram a atenção, então, eis que surgiu a pergunta: por que o cu anda na boca do povo?

No II Seminário Internacional Desfazendo Gênero, antes da conferência da filósofa Judith Butler, houve uma intervenção dos/as membros do grupo NuCus (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia – IHAC/UFBA), que era um dos organizadores do evento, na qual os/as mesmos/as passaram pelo palco do teatro Castro Alves, de costas, mostrando os cus, ao que pronunciavam: “*tem cu, tem cu, tem cu...*”, quase como um mantra. Penso que poder-se-ia recitar estes versos no cotidiano da escola, uma vez que o uso da palavra cu é bastante empregado no cotidiano escolar, muitas vezes, inclusive, como uma brincadeirinha, sem nada demais. Problematizar o cu levou-me então a problematizar não só a utilização cotidiana da palavra, e mesmo as brincadeirinhas que envolvem o seu uso, mas a perceber que as práticas sexuais que envolvem o cu estão neste jogo e são avaliadas e normatizadas nele e a partir dele.

Para fins de redenção, antes de prosseguir, justifico a utilização da palavra cu, primeiro por manter o mesmo vocábulo utilizado no cotidiano da escola, segundo por entender que qualquer “tradução” para outras palavras “mais adequadas” seria, por si só, um ato de reiteração de práticas normativas; terceiro por concordar que é preciso que nos apropriemos das palavras, ressignificando-as mesmas, e quarto, não menos, se não o mais importante, por entender que cu, como tantas outras palavras “periféricas”, como *viado*, *puta*, *bicha*, *sapatão*, *trepar*, *fuder*, são poéticas, e logo, “senhas (que eu invento) para poder acessar o mundo” (Evaristo, 2002), ou como disse Rubem Fonseca (2015), “nós, escritores, (pesquisadores), não podemos discriminar as palavras. Não tem sentido um escritor dizer: 'Eu não posso usar isso'. A não ser que você escreva um livro infantil. Toda palavra tem que ser usada”.

Retomando a questão, o uso da palavra cu aparece de várias formas, mas, de maneira geral, ligadas às práticas do sexo anal. Seja numa brincadeira de mandar o outro “*ir tomar no*

cu”, seja como expressão de homofobia; seja como dúvida e questionamentos sobre as práticas sexuais do cu, no caso, o beijo grego¹⁹.

É bastante comum, principalmente, mas não somente, entre os alunos e alunas, a utilização da brincadeira de se mandar “*ir tomar no cu*”. *A priori*, uma brincadeira também inocente e comum. O problema que se coloca é que quando as práticas sexuais do cu aparecem em questão, elas são tidas como nojentas, impuras, pecaminosas, pervertidas, putaria, dentre outras. Percebemos aqui a repetição da estratégia das brincadeiras, que dizem algo que soa como comum, normal, tranquilo, mas em algum momento é confrontado, normatizando práticas e corpos. Neste caso, manda-se tomar no cu tranquilamente, mas quando se fala de práticas sexuais do cu, seja para se discutir, seja porque se comenta as práticas de alguém, estas práticas são condenadas, rechaçadas, motivos de escárnio e, quando se trata de pessoas que as praticam, as mesmas são consideradas anormais, estranhas, pecadoras, etc.

Para além, em algumas cenas, utiliza-se do cu e das práticas sexuais referentes a ele, para se discriminar, quando não violentar alguém. Neste caso, ouve-se contra alunos declaradamente gays comentários de que “*ele dá a bunda*” ou “*ele dá o cu*”, em momentos e comentários aleatórios, assim como, em situações bem mais violentas e normativas, quando se quer, por exemplo, por qualquer que seja o motivo, expor e/ou humilhar, violentar este colega, numa expressão direta de homofobia. Vale ressaltar que nestas cenas muitas vezes se associa o uso da brincadeira de se chamar de *viado* para se efetivar a violência. Expressões como “*isso é um viado que dá o cu*”, ou “*esse viadinho gosta de dar a bunda*”, ou ainda “*eu vou comer seu cuzinho, seu viado*” são corriqueiras nas brincadeiras cotidianas e reiteram a ideia de que as estratégias de (hetero)normatização da sexualidade se misturam e se valem de todos os mecanismos e práticas para normatizar, excluir, invisibilizar, violentar o que não está dentro das regras, no caso dentro da lógica heteronormativa (Bento, 2008; Louro, 2009; Junqueira, 2013).

Ainda pensando sobre as práticas sexuais do cu, houve duas cenas do cotidiano que me chamaram a atenção. Numa, ao tentar acalmar uma turma para iniciar uma aula, um aluno, de súbito, pergunta: “*professor, o que é beijo grego?*” Entre alguns risos e espanto fez-se um silêncio mortal e após a minha explicação sobre o significado da expressão, houve uma grande euforia e várias brincadeiras “zoando” o aluno que havia feito o questionamento. A

¹⁹ Beijo grego é uma expressão para designar a prática sexual de se utilizar a língua e a boca para lambar, acariciar, beijar o cu de um/a parceiro/a.

segunda cena se tratou de uma discussão, numa turma do terceiro ano, na qual o assunto era sexualidade na sociedade contemporânea, incluindo nesta discussão as questões dos direitos sexuais e das minorias sexuais. Durante a discussão, um aluno faz uma brincadeira sobre práticas sexuais do cu e foi repreendido por uma colega, que torna-se imediatamente vítima dos colegas, acusada de gostar de dar o cu. No meio da discussão, alguém questiona quando estas práticas teriam começado, e novamente um silêncio mortal se estabelece à espera da minha explicação teórica.

Nestas duas cenas, alguns pontos me chamam bastante atenção. O primeiro sobre as dúvidas, questões ou curiosidades que pairam sobre os alunos e alunas quanto às práticas sexuais, principalmente aquelas que não são heterossexuais. O segundo, sobre a dificuldade em se estabelecer conversas sobre práticas sexuais no ambiente escolar, não tanto pelos alunos e alunas, mas, principalmente, pelo impacto que estes debates causam quando ganham repercussão fora da sala de aula. Terceiro a curiosidade e, conseqüentemente, o interesse que os alunos e alunas tem sobre esses assuntos, assim como sobre os estudos que se tem acerca dos mesmos, preferindo muitas vezes que se estabeleçam essas discussões, assim como, se empenhando em pesquisas e leituras quando o assunto é gênero, sexualidade (ou outros, ligados diretamente às suas vidas e experiências); muito diferente do envolvimento e interação frente aos assuntos e temas previstos nos planos de ensino, que pouco envolvem diretamente as suas experiências de vida ou as suas necessidades pessoais (e sociais).

É de suma importância que se reflita sobre as possibilidades múltiplas de se tratar as questões da sexualidade e das práticas sexuais na escola. Compreendendo a escola como local dos (des)encontros, é nela que os alunos e alunas poderão (ou deveriam poder) falar abertamente sobre suas dúvidas, curiosidades, anseios, medos, assim como ouvir as dos/as demais. Este movimento, principalmente ligado à educação sexual, para além das questões de prevenção e saúde, também contribui para um maior reconhecimento da diversidade sexual, uma vez que saber sobre as práticas outras que existem, mesmo que não me interessem, pode proporcionar uma reflexão sobre elas e mesmo a possibilidade de reconhecer que as demais pessoas podem ter práticas diferentes das minhas ou das que eu comungo, sem que isso as torne inferiores ou dignas de preconceito e violência, em suma, a educação sexual (ou mesmo a pedagogia do reconhecimento) pode proporcionar que se ampliem horizontes, reflexões e, em consequência, que se diminua o preconceito, e logicamente as múltiplas formas de violência.

Além das várias outras formas de utilização da palavra cu e das (im)possibilidades de sua utilização para o prazer, outras cenas do cotidiano escolar me levaram a refletir sobre as

práticas sexuais. Numa destas cenas, acontece um debate acalorado na sala dos professores/as, sobre quem pode falar de práticas sexuais com alunos e alunas. Houve um grande debate, muito mais pautado pelas questões e valores morais do que por estudos ou capacidade teórico e técnica sobre o assunto. A discussão levou quase a totalidade do tempo do intervalo dos/as professor/as, o que é comum, pois assuntos tidos como polêmicos, ou da ordem da moral e dos (bons) costumes, sempre chegam na sala de professor/as e geram muitos e múltiplos debates. Debate vai, debate vem, houve uma grande resistência quando um colega expôs o argumento de que qualquer professor poderia, e mesmo deveria, tratar de sexualidade dentro do seu conteúdo específico. A maioria de professores/as presentes rechaçou o argumento do colega, dizendo que isso não é coisa da escola, que é responsabilidade da família, que cada um vive e faz o que quer, e a discussão se encerrou com uma intervenção que dizia que *“esse assunto apenas deveria ser tratado pelo professor de ciência e de biologia, que fora disso, quem o faz, ou é louco ou é perverso”*. Fiquei pessoalmente marcado, seria eu o louco ou o perverso? Mais ainda, como esta marcação, de loucura e perversão, foi capaz de encerrar o assunto.

Essa cena, demonstra claramente, como as discussões sobre sexualidade, e principalmente sobre as práticas sexuais, são complexas e difíceis para os/as professores/as, mais ainda, mostra como estes assuntos estão engendrado na heteronormatividade (Bento, 2008; Louro, 2009; Junqueira, 2013), uma vez que o lugar de louco e/ou perverso, coloca aqueles e aquelas que praticam, e/ou mesmo querem falar sobre estes temas num lugar determinado, socialmente excluído, marginalizado, violentado.

Muitas discussões se estabelecem entre professores e professoras, principalmente quanto aos assuntos da moral, dos costumes e também da sexualidade. No tempo de imersão desta pesquisa (ou mesmo durante o tempo de prática docente que possuo), em nenhum momento estas discussões apresentaram um interesse em aprofundamento, estudos ou reflexões, muito pelo contrário, sempre se encerravam com argumentos e justificativas morais e/ou religiosas. No tempo da pesquisa (e mesmo no tempo de minha experiência docente), em nenhum momento houve uma proposta de estudo e discussões que levassem a qualquer reflexão sobre a sexualidade. As cenas cotidianas que aqui trazemos só reforçam a ideia de que os alunos e alunas (e mesmos outras pessoas que transitam no espaço escolar) estão *sussurrando* pedidos de que se debata e discuta mais sobre a sexualidade, uma vez que existem dúvidas e curiosidades que quando permitido que elas se manifestem, ou mesmo quando identificadas em suas manifestações “ocultas”, provocam a curiosidade e principalmente o interesse dos/as mesmos/as; haja vista que, mesmo dentro da lógica

heteronormativa, que busca normatizar o que se discute e reforçar a ideia de uma sexualidade única e normal, a heterossexual, há (a possibilidade de) abertura de uma fratura, que se faz num descortinar de novidades e possibilidades.

Para além, é preciso urgentemente problematizar a formação de professores/as quanto às questões de gênero e sexualidade, uma vez que a partir das cenas deste ato, e também de outros estudos (Ribeiro, Sousa & Souza, 2011), podemos perceber que ainda se tem discussões e, conseqüentemente, práticas normativas, moralistas, violentas por parte dos/as profissionais da educação.

Duas outras cenas são importantes para se possa refletir sobre como as práticas sexuais acontecem e são interpretadas no cotidiano escolar: a cena de um beijo entre lésbicas e as cenas de debate sobre a prostituição.

A cena que se refere ao beijo entre lésbicas se passa num contexto no qual um casal de alunas lésbicas se beija nas dependências da escola. Estabeleceu-se uma tempestade. De alunos e alunas que discutiam e comentavam, de professores e professoras que se reuniam para saber o que fazer. No dia, até onde pude acompanhar, não houve uma repressão direta e formal contra as alunas. Numa reunião posterior, ao se discutir o assunto, o mesmo foi encerrado sob argumento de que não havia como proibir os alunos de trocarem afetos dentro da escola, e que era preciso respeitar a vida pessoal de cada um deles e delas.

A última cena que compõe este ato diz respeito à prostituição. Neste caso, trata-se de três aulas específicas, que, por algum motivo, levou-nos à discussão sobre prostituição. Em todos os casos, a discussão foi muito pautada pelas questões morais e de valores, mas também houve uma grande curiosidade dos alunos e alunas em compreender um pouco da prostituição ao longo da história e, principalmente, em saber que existem estudos sobre a prostituição e principalmente que existem múltiplas pessoas e histórias daqueles e daquelas que trabalham como profissionais do sexo.

Nestas discussões sobre a prostituição surgiu, em todas as aulas, a expressão “rua Goiás”, que se refere a um ponto de prostituição que existe na cidade, onde trabalham majoritariamente travestis e mulheres transexuais. Destaco esta expressão, pois ela aparece de duas formas que precisam ser problematizadas, a primeira, como uma brincadeira, dizendo a uma ou outro que “vá trabalhar na rua Goiás”; a segunda referenciando as travestis, como população que está no local, neste caso, há no questionamento dos alunos e alunas muitas dúvidas e curiosidades, como também muito preconceito.

Do ponto de vista analítico este ato possui muitas questões a serem refletidas e problematizadas. A primeira questão que se estabelece neste ato, é sua relação com o primeiro

ato, uma vez que as cenas que envolvem as práticas sexuais, principalmente as práticas do cu, são tidas como brincadeiras. Da mesma forma como o uso da expressão *viado*, a brincadeira de se mandar ir tomar no cu ou a brincadeira de mandar ir trabalhar na rua Goiás, reiteram um discurso heteronormativo (Bento, 2008; Louro, 2009; Junqueira, 2013) de que há uma sexualidade correta, a heterossexual, e o que se desfaz dela é desviante. Novamente se estabelecem estratégias dentro de um jogo de verdade, baseadas em saberes e práticas que, neste caso, estabelecem as práticas sexuais que envolvem o cu como abjetas, fazendo com que as mesmas sejam vistas como erradas, anormais, e conseqüentemente seja invisibilizadas, escondidas.

É preciso salientar que as práticas sexuais que envolvem o cu não são apenas práticas homossexuais, assim como há uma outra gama de questões que envolvem as práticas sexuais, como infecções sexualmente transmissíveis (IST's), gravidez, produção de prazeres, dentre outras, que precisam também ser discutidas quando se trata das práticas sexuais, principalmente porque as práticas sexuais são experiências práticas e cotidianas, que acontecem no cotidiano de todas as pessoas, e que por isso mesmo, provocam dúvidas e curiosidade de alunos e alunas.

Ainda é importante refletir sobre a proibição em se falar de práticas sexuais no espaço escolar. Quando tratamos desta proibição é preciso entender que não há uma proibição formal, muito pelo contrário, às vezes há até um apoio formal para que se promova tais discussões, mas, quando são feitas são questionadas, quando não se tornam motivos de retaliação. É importante destacar que esta estratégia punitiva, contra qualquer fala sobre as práticas sexuais não heteronormativas é em si um efeito do discurso heteronormativo (Bento, 2008; Louro, 2009; Junqueira, 2013) uma vez que, não se falando, reitera-se as práticas heterossexuais, monogâmicas, familiares, como naturais, saudáveis e mesmo sagradas, e mantem-se as demais práticas como abjetas, proibidas, fetiches.

Tento em vista a multiplicidade de possibilidades e práticas possíveis no campo da sexualidade e mesmo a diversidade de corpos, desejos e vontades, entendemos que é fundamental que a escola traga estes debates para o cotidiano, primeiro por (dever) ser um espaço privilegiado de ampliar os horizontes de compreensão da existência humana; segundo por ter em seu espaço múltiplas pessoas cujo corpos produzem diversas diferenças e possibilidades infinitas de experiências.

A partir da questão dos questionamentos dos alunos e alunas – sobre o beijo grego, a prostituição, os afetos -, verifica-se a urgência em se estabelecer mais e melhor o debate e as discussões sobre sexualidade e educação sexual no campo escolar. Mais ainda, questionamos

por que o afeto não heteronormativo é questionável? Ou melhor, porque o afeto e as práticas heterossexuais não são questionáveis? Neste sentido, muitas vezes é possível observar casais heterossexuais no ambiente escolar, sejam alunos/as, sejam professores/as, assim como outras pessoas, e quaisquer prática afetivo sexuais que eles/as manifestem não é questionada (é comum observar casais de alunos/as nos espaços da escola), assim como se pode conversar e mesmo lecionar sobre as práticas sexuais heterossexuais, obviamente, se pode desde que estas sejam praticas heteronormativas, já que a pratica do sexo anal é uma prática abjeta, entendida como uma prática gay, tanto que não se diz prática de sexo anal, mas, “*dar o cu*”.

Do ponto de vista dos/as professores, é importante salientar, que quando argumentamos que não houve no tempo da pesquisa (ou mesmo no tempo da minha experiência docente) nenhuma manifestação direta, ou mesmo interesse em estudos e debates sobre as questões de gênero e sexualidade, não signifiquem que elas não existam no campo da educação, e principalmente em escolas; existindo, como nos relatam Soares e Monteiro (2019), colocam muitos desafios e, na maioria das vezes que o assunto toma pauta nas salas de aula, é a partir da iniciativa individual e da ação pessoal de um/a professor/a específico.

Neste sentido,

a escola realizará melhor sua função de formar cidadão para a cultura e para a humanidade se puder entender quais são as resistências que as pessoas envolvidas no projeto têm para lidar com este tema e poderem discutir isto abertamente. Nenhum trabalho em Educação Sexual pode ser considerado eficaz se ocorrer enquanto um evento pontual, isolado ou de responsabilidade de uma única pessoa. É importante lembrar que saúde sexual é um direito do aluno e dever da escola, portanto, necessita da participação coletiva na construção destes princípios, pontos de vista e paradigmas. (...) Qualquer um pode, a princípio, trabalhar com Educação Sexual, mas é preciso estar aberto para o conhecimento do outro e de si próprio. É preciso ser tolerante consigo mesmo, gostar de estudar e aprender coisas novas, não ter uma relação “autoritária com o saber”, pois sexualidade é um aprendizado mutante, é preciso estar disposto(a) a rever preconceitos, atitudes e crenças infundadas e, porque não, uma certa dose de militância dirigida à Educação (Rondini, Teixeira Filho & Toledo, 2013, p. 182-183).

Para além, aos professores/as, como nos diz Paulo Freire (1994), deveria caber sempre uma “crítica de si mesmo, que é, evidentemente, a crítica à cultura”, para que as experiências vividas no cotidiano da educação (assim como da vida) possam ser (re)pensadas, sempre resignificadas, compreendendo sempre, que os seres humanos, estão sempre se fazendo, e sempre em transformação.

Neste sentido, é importante destacar que existem produções, práticas e vários trabalhos sobre Educação, Gênero e Sexualidade, como foi o caso do programa Brasil Sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (Brasil, 2004), e do programa Escola sem homofobia (Caderno,

2009). Há também o material organizado por Pereira e Rohden et al (2007), para formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico raciais, uma promoção da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPP/PR) e do Ministério da Educação (MEC). Como o material de Kamel e Pimenta (2008) publicado pela ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS), sobre diversidade sexual nas escolas, o que os profissionais de educação precisam saber. Há também o programa Educação sem Homofobia, do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais²⁰ (NUH/UFMG) (NUH, 2012). Assim como é o caso de R. Alves (2017), que nos apresenta todo um panorama das ações da rede municipal de educação de Belo Horizonte no trabalho pedagógico com gênero e sexualidade. Há ainda uma gama de materiais, principalmente cartilhas e informativos, quase todos disponíveis na *internet*, como é o caso de: Bortolini (2008); Mendonça, Rocha e Sales (2011). São Paulo (2014); Jesus (2012); MEC/UNESCO (2009), dentre outros.

Entendemos que esta função da escola está longe de se efetivar (mesmo em outros campos dentro dos mais diversos marcadores sociais da diferença), porém, não podemos abrir mão dela, se queremos provocar a escola como espaço de educação e, principalmente, fraturá-la para que ela se torne cada vez mais uma instituição diversa, comprometida com a produção de uma democracia radical.

5.3 Terceiro ato: “Pois como ama aquilo que desconhece?” (Santo Agostinho)

“Pois como ama aquilo que desconhece?” (Agostinho, 1994, p. 267), pergunta Santo Agostinho. Não por acaso escolhi uma frase de um santo católico para intitular este ato. A frase por si só, nos serve como provocação, pois trataremos de cenas nas quais o preconceito é o foco das ações e, de forma bem simples, concordamos que o desconhecimento impede que se ame ou, em outras palavras, o desconhecimento impede o reconhecimento de outras práticas e formas de ser e reitera o preconceito e a violência. Porém a escolha da frase de um santo se justifica exatamente por ser preciso problematizar (uma das coisas) que provoca o desconhecimento, e neste caso, a religião tem sido um grande mecanismo de fundamentalismos, que provoca atos de preconceito e violência e dificulta, quando não

²⁰ O NUH disponibiliza várias matérias e informes na internet:

<http://www.fafich.ufmg.br/nuh/educacao-sem-homofobia/>;

<https://www.facebook.com/nuhcidadania/>

impede, a reflexão e qualquer possibilidade de aproximação e, conseqüentemente, de (re)conhecimento do/a outro/a, do novo, do/a diferente/a, de outras possibilidades de se ser, se fazer e se viver.

As cenas que compõem este ato são aquelas carregadas de preconceitos, sejam eles preconceitos de raça, classe, religião, religiosidade, estilo, grupos, mas, principalmente, preconceitos de gênero, relacionados às mulheres, às travestis e às pessoas trans, além de preconceitos sexuais, relacionados às práticas sexuais não heteronormativas. O preconceito de gênero é bem comum no cotidiano escolar, sejam brincadeiras e comentários voltados a uma aluna transexual que estuda na escola, sejam voltados contra às mulheres cis. De todas as cenas que poderia escolher para compor este ato, escolhi as do cenário onde o preconceito ganha foco e luz de ator principal: a sala de professores/as.

Por mais que se possa, e se deva, problematizar várias cenas preconceituosas que se passam no cotidiano dos alunos e alunas, é na sala de professores/as que se estabelecem as cenas mais carregadas de preconceito, muitas vezes escancarado. O encontro dos/as professores/as na sala de professores/as é sempre um momento de comentários sobre os mais variados assuntos, mas o que se observa é que muitas vezes estes comentários são carregados de falas preconceituosas e violentas, que se repetem cotidianamente: *“você viu a fulana, está vestida como uma puta”*; *“a beltrana não tem jeito, os alunos estão comentando que neste fim de semana ela deu para mais de cinco”*; *“nossa o fulano é tão bom aluno, tão educado, meigo, tenho a impressão de que ele deve ser gay”*. Estas falas, colhidas no tempo da pesquisa, demonstram como sem nenhum tipo de conhecimento, as pessoas, no caso professores e professoras, fazem marcações sobre a vida e as práticas das outras pessoas, geralmente alunos e alunas, mas também colegas. Estas falas poderiam soar como comentários corriqueiros, *“quem não fala da vida dos outros, né?!”*, mas, ao observarmos alguns desdobramentos vamos percebendo que elas desvelam o preconceito de tais pessoas, assim como anunciam as estratégias que serão destinadas a aqueles e aquelas de quem se comenta, uma vez que a aluna puta não precisa de atenção ou mesmo de atividades específicas quando dos estudos independentes, ela só quer saber de dar mesmo, não quer saber de escola; aquela que se veste mal, quando num determinado momento passa por uma questão com outros alunos, não recebe atenção (orientação e até proteção), de professores/as e mesmo da escola, já que procurou, ela gosta, se se preocupasse não se vestia e agia como faz; o aluno gay, por mais estudioso e meigo que seja, não se livra dos comentários homofóbicos, e mesmo da possibilidade de uma sanção, quando está se relacionando com um menino e beija este na rua da escola e é assistido por alguns/mas professores/as que passam na hora.

Além destas, uma outra cena me foi muito marcante. Durante uma destas falas, uma colega questionou se quem falava não estava sendo preconceituoso/a ou mesmo não estava com inveja da aluna em questão (a aluna que se veste como puta). Este comentário da colega gerou uma discussão homérica na sala de professores/as e cada um emitia sua opinião e seus argumentos, até que um colega disse: “*Na sala dos professores pode-se de falar de tudo, se não a gente não aguenta*”. A discussão continuou até terminar o intervalo, mas eu fiquei marcado por aquela fala, que não foi problematizada por ninguém (acredito mesmo que ninguém sequer percebeu o que se disse), mas, ela soa como a autorização plena de que os professores e professoras, quando estão reunidos, podem (e devem) falar o que quiserem, sem nenhum tipo de reflexão se o que se diz é verdade, é bom, mau, ou se atinge de alguma forma alguma outra pessoa.

O preconceito, como nos lembra Prado e Machado (2012), é uma prática psicossociológica, que deve ser compreendido em seus aspectos individuais, mas dentro de uma lógica de práticas sociais que inferiorizam e subalternizam grupos sociais em momentos históricos distintos. É importante destacar que o preconceito é um fenômeno complexo, que naturaliza e inferioriza relações, pessoas e práticas sociais. Neste sentido, Prado e Machado (2012) nos advertem que

se há um elemento paradoxal no preconceito, é que ele nos impede de ‘ver’ que ‘não’ vemos e ‘o que é que não vemos’, ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificar os limites de nossa própria percepção da realidade” (p. 67)

A problemática do preconceito ganha um endosso especial, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, com a falácia da “Ideologia de Gênero”. Sob a égide desta falácia, muitas falas e práticas preconceituosas são defendidas e, principalmente, fecha-se a capacidade de reflexão, uma vez que esta (falácia) “*é uma ideologia do diabo, para destruir a família*”, corroborando o argumento de Prado e Machado (2012) de que o preconceito impede de ver que não vemos e, principalmente, impede de ver o que não vemos. Em algumas das discussões que se estabelecem na sala dos professores/as quando se tenta apresentar outros pontos de vista, e mesmo a possibilidade de ser conhecer os estudos que tratam das questões de gênero e sexualidade, o discurso da (falácia da) “ideologia de gênero” ganha corpo e dificulta, quando não impede, que se provoque alguma reflexão.

A questão torna ainda mais complexa a discussão em torno do preconceito e suas práticas no cotidiano escolar, pois, sob a escudo da falácia da “ideologia de gênero”, os discursos se convertem, via religião e moral religiosa em discursos defendidos pela moral, em

nome dos bons costumes, quando não da “família, da pátria e de Deus²¹”. É importante salientar este ponto, pois

a migração de fenômenos políticos para o registro da moral evidencia a fragilidade dos arranjos democráticos do Estado moderno, que apenas aparentemente oferece a garantia dos direitos de liberdade e igualdade postos pela própria modernidade. Esta fragilidade faz com que o campo do político seja colonizado por um vocabulário moral escorregadio, uma vez que não pode ser interpelado pela argumentação pública instalada pela emergência de novos sujeitos políticos (Prado & Machado, 2012, p. 78).

Assim, a sala de professores/as torna-se um palco de discussões morais e preconceituosas, em diversos aspectos, e também, conseqüentemente, um palco de tensões, onde pode-se (e deve-se) provocar discussões mais críticas, entendendo a crítica como um contraponto, uma virtude, uma estratégia capaz de abalar as estruturas estabelecidas na produção de si (Butler, 2013a), entendendo a crítica, como “um momento de deliberação ética que exige a ruptura de nossos hábitos de julgamento, em favor de uma prática mais arriscada, que faça a arte prevalecer sobre a coação” (Op. Cit. p. 178).

Torna-se ainda um ponto interessante de reflexão (e mesmo de crítica) a necessidade de se tensionar a moral religiosa presente em nossa cultura, principalmente manifestada no espaço escolar e nos espaços e discussões sobre o gênero e a sexualidade.

Primeiramente é preciso fazer um alerta de que não estamos aqui discutindo ou mesmo reconhecendo o impacto e a importância do discurso religioso em nossas produções históricas, culturais e morais (o que acreditamos ser sumamente importante), mas, estamos sim, fazendo uma crítica, uma reflexão sobre os tensionamentos que se fazem necessários nestes campos, das discussões de gênero e sexualidade e da educação.

Pensar a partir da premissa de santo Agostinho, que é epígrafe deste ato, já nos possibilita uma reflexão, como amar, como não reconhecer, se não conheço? Não posso (ou mesmo, não devo), julgar as práticas e experiências das outras pessoas sem reconhecer, e neste sentido, temos uma fonte de tensão importante, que pode abrir fraturas para os debates, compreendendo que o discurso religioso também precisa (e deve) ser tensionado, ainda mais no espaço da educação, especialmente se esta se coloca política e pedagogicamente como uma educação libertária, uma educação comprometida com a produção de uma democracia radical, plural, diversa.

²¹ Lema do movimento integralista brasileiro (Pinto, 2020).

5.4 Quarto ato: “O machismo nosso de cada dia, nos dai hoje”

O quarto ato, “o machismo nosso de cada dia, nos dai hoje”, foi o que mais me provocou de todos os cinco. Uma obviedade, não tão óbvia, o lugar das mulheres no espaço escolar é marcado (também) pela heteronormatividade (Bento, 2008. Louro, 2009; Junqueira, 2013), tanto como pela dominação masculina (Welzer-Lang, 2001). Das cenas que compõem este ato, poderíamos escrever muito, principalmente pela quantidade de vezes que elas se reiteram. Escolhi as que mais me provocaram para compô-lo.

A sala de professore/as, mesmo sendo um espaço majoritariamente feminino, constitui-se num espaço altamente machista. As roupas das mulheres são cotidianamente questionadas, ora dizendo que são roupas inapropriadas para o espaço escolar, ora dizendo da vida e das práticas de determinadas mulheres, muitas vezes, nestes casos, as roupas estão ligadas a estilo, idade ou religião das mesmas. Como já analisamos no terceiro ato, há muito preconceito atrelado às vestimentas das mulheres (sejam trans ou cis), e é possível compreender que este preconceito seja manifesto também como uma estratégia do machismo que se estabelece cotidianamente, reiterando a heteronormatividade, mas também, reforçando hierarquias sociais a partir do preconceito.

As conversas (preconceituosas) que se tem na sala de professore/as reproduzem uma hierarquia social (Prado & Machado, 2012) preestabelecida, reiterando o lugar e as funções “próprias” das mulheres na vida social: “*cozinhei igual uma mulher*”, diz um professor. “*Hoje eu vou faxinar igual uma mulher deve fazer*”, diz outro. Ainda, interligando a roupa com o lugar social, numa determinada cena, as mulheres, “sexo frágil”, não podem participar de um jogo entre professores e alunos por serem mais fracas, *ipsis litteris*: “*amanhã, venham todos os professores de roupa esportiva para disputarmos o amistoso contra os alunos. Uma professora intervém: eu também quero jogar: ao que lhe é respondida pelo professor comunicante: não querida, só os professores homens, porque o jogo é agressivo*”. Esta cena, escancaradamente machista, tem dois desdobramentos interessantes, o primeiro, de se observar que nenhuma outra colega apoiou aquela que queria jogar, o que reforça a ideia de que o machismo não é algo exclusivamente dos homens, mas que também se engendra nas práticas das mulheres para naturalizar seus efeitos. O segundo, da resistência da professora, que não só foi com roupas esportivas no outro dia, como jogou o jogo todo, “*dando um banho nos alunos*”, como disseram (e também no machismo dos professores/as envolvidos/as na conversa do dia anterior).

Fora da sala dos professores, o trabalho na cantina e o serviço de limpeza são feitos majoritariamente por mulheres, o que é visto como normal e natural, além de que, os poucos homens que trabalham como ASB (Auxiliar de Serviços da Educação Básica) são designados, de modo geral, para as atividades de manutenção das estruturas da escola ou limpeza dita pesada. Não há nenhuma problematização nesta divisão mulher na cozinha, homem no pátio, e mesmo quando aparece um ASB homem, que vez ou outra se dispõe a ajudar na cozinha, porque *“gosta de cozinhar e cozinha muito bem”*, o mecanismo das brincadeiras entra em ação, para reiterar que aquilo é lugar de mulher.

No cotidiano dos alunos, alunas e professora/as, o discurso e as práticas machistas também se reiteram. Das tantas cenas que se efetivam destaco principalmente os enredos que dizem respeito à roupa de mulher; aos modos de mulher; as práticas sexuais e afetivas de mulher; e as profissões de mulher.

Cenas referentes a roupas de mulher se reiteram à vontade. *“Isso não é roupa de mulher decente”*; *“Vestindo-se assim vão ter certeza que é puta”*; *“Olha, não pega bem você vir para a escola assim”*; *“Mas professor, você viu como ela estava vestida”*. Estas, dentre outras frases, prefiguram as cenas machistas (preconceituosas), heterossexistas, que insistem em normatizar os corpos e o modo de ser e de se fazer mulher. Muito ligado à vestimenta, os modos de se comportar vem associado em cenas bem similares: *“Não senta assim, tenha modos de mulher”*; *“Você não pode ficar assim no pátio da escola, vão pensar que você é o que?”*; *“E desde quando mulher chega em homem?”*; *“Até parece que todo mundo não sabe que ela já deu pra metade do terceiro ano, é mó quenga”*.

O ser mulher também está vinculado às práticas sexuais que se pressupõe que a mulher tenha ou não tenha. Se chega muito alegre, é porque transou; se está muito mal humorada, é falta de homem e/ou de sexo. Se faz dieta, é porque quer pegar homem, se está muito gorda, é porque não tem homem. Se anda com meninos ou gosta da aula de educação física, ou é mais rude no trato cotidiano, é sapatão.

Há ainda, toda uma questão, principalmente nas turmas do terceiro ano, quando se discute a carreira profissional e a vocação dos alunos e alunas. Reiteradas vezes, quando se vai apresentar profissões ou provocar discussões sobre as perspectivas de trabalho de alunas e alunos, se expõe determinadas profissões como de homem e outras como de mulher²². Se

²² Lima (2018), discute a problemática entre gênero e trabalho e de como o gênero e seus engendramentos (ainda) possibilita, mesmo com a maior inserção de mulheres o mercado de trabalho, uma divisão e principalmente nas relações de gênero práticas de desigualdade no cotidiano do trabalho, dentre elas, a diferença salarial, mesmo para a mesma função.

apresenta as dificuldades em ser mulher no mercado de trabalho, por causa da família e dos filhos, nunca problematizando o papel do homem e muito menos a naturalidade que estes lugares e funções possuem.

Da obviedade, não tão óbvia, deste ato, é necessário compreender como o (discurso/práticas) masculino se constrói, e principalmente se efetiva sobre corpos, especialmente sobre os corpos das mulheres e/ou femininos, mas também sobre os corpos masculinos. Neste sentido, faz-se necessário compreender que

as relações homens/mulheres e homens/homens, analisadas aqui como relações sociais de sexo, parecem ser em todos os casos – hipótese que eu defendo – o produto de um duplo paradigma naturalista:
 – a pseudo natureza superior dos homens, que remete à dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino;
 – a visão heterossexuada do mundo na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres. As outras sexualidades, homossexualidades, bissexualidades, sexualidades transexuais... são, no máximo, definidas, ou melhor, admitidas, como “diferentes” (Welzer-Lang, 2001, p. 460)

Seguindo o pensamento de Welzer-Lang (2001), vamos compreendendo como estes discursos vão engendrando e produzindo o masculino, a masculinidade²³, e de como está produção vai engendrando uma dominação sobre os corpos, principalmente os corpos das mulheres e/ou femininos. É preciso compreender que, “os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres. Esta dominação se exerce na esfera privada ou pública e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos” (Welzer-Lang, 2001, p. 461). Esta “política da masculinidade” (Connell, 1995) se efetiva na dominação, se manifesta, cotidianamente, em estratégias machistas, disfarçadas em “brincadeirinhas”, comentários, práticas que segregam, que distinguem muito bem o lugar do homem e o lugar da mulher em nossa sociedade. Distinguem bem o lugar do masculino, lugar mais alto na hierarquia social.

Neste sentido, é preciso mais do que problematizar as cenas, e as práticas, machistas no cotidiano, é preciso compreender a sua produção (formação), é preciso compreender que estas práticas estão engendradas em discursos que produzem, não só nos homens, mas também nas mulheres, um *modus* de ser, heterocentrado e masculino, um *modus* que compreende como natural, que o homem, o masculino, domine ativamente, sobre a mulher, e o feminino, que são, conseqüentemente corpos e pessoas passivas.

²³ “A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade” (Connell, 1995, p. 188).

Toda a problemática do machismo e da dominação masculina, nos leva a compreender que discutir gênero na educação e no espaço escolar não significa somente falar de (outras) populações marginalizadas e vulneráveis como a LGBTI+. Não significa apenas falar de questões de sexualidade, de travestilidades, de transexualidades, homossexualidades. Discutir gênero é também problematizar os lugares e os papéis sociais de homens e mulheres cis, assim como como, quando e porque estes papéis são construídos e estabelecidos, compreendendo que esta dinâmica normatizadora produz a todas as pessoas, e é dentro dela, nestas relações sempre tensas e complexas que vamos nos fazendo.

5.5. Quinto ato: “Nós resistimos, porque nós não existimos” (Sissy Kelly, 2018)

No XXI encontro regional da ABRAPSO Minas (Associação Brasileira de Psicologia Social Regional Minas Gerais), numa mesa intitulada Psicologia Social Crítica, Direitos Humanos e Políticas Públicas, a travesti Sissy Kelly (2018) iniciou a sua fala sobre políticas públicas para a população travesti e transexual com a frase que intitula este ato: “*nós resistimos, porque nós não existimos*” (Santos Júnior, Lopes, Gonçalves & Rasera, 2019, p. 100) A escolha desta frase se justifica por um duplo movimento, o primeiro pela sua força poética e de luta. Segundo, por ela resumir a cena que se passa e que constitui este ato, a negação da existência de uma menina trans, que resiste, porque insistem em querer que ela não exista.

Este ato é o único que se estabelece de uma única cena, porém, sua escolha como um ato importante de análise e problematização se faz necessária exatamente pela força violenta e normativa de suas ações. Assim como pela importância política de se discutir e reconhecer cada vez mais as problemáticas das pessoas trans e travestis, principalmente no campo da educação e no espaço escolar, além de lutar para que tenham, ainda mais nos tempos sombrios em que vivemos, os seus direitos reconhecidos e respeitados. Passo a descrever a cena:

Era uma aula normal no primeiro ano. Ao entrar na sala solicito que alguém faça a chamada para mim. A. se dispõe imediatamente a fazer, pega a lista de chamada e coloca-se a marcar as presenças e as ausências. Ao terminar, ela vem a minha mesa e diz, professor, meu nome nesta lista está errado, eu já corriji. Eu olho a correção, vejo que se trata de seu nome social e digo a ela que aquela lista tinha sido impressa naquela semana, mas que eu iria verificar na secretaria o que poderia ter acontecido, uma vez que nas listas anteriores o nome impresso estava correto. Ela assente e toma o seu lugar.

A. é uma aluna trans, que estuda na escola desde antes do processo de transição e que já havia solicitado, formalmente, como prevê a lei²⁴ (Ministério da Educação 2019; Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2017), a utilização de seu nome social, ate que ela retifique seus documentos.

Ao fim da aula, naquele dia, fui até a secretaria para tentarmos verificar o que estava acontecendo, de fato, nas listas anteriores não saíra o seu nome civil, mas o seu nome social. Ao chegar na secretaria, questionei as duas secretárias o que poderia ter acontecido, uma vez que eu pressupunha que pudesse ser algum erro no sistema do Diário Online ou do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar).

Uma das secretárias, prontamente abriu o sistema para verificarmos, já dizendo que novamente essa menina com problema no nome. Eu questionei o novamente, mas não obtive resposta. Ao verificarmos o sistema, constatamos que o nome social estava lançado e que estava correto, mas, ao imprimir, não saía o nome social impresso e sim o nome civil nas listas que seriam passadas aos professore/as. Imediatamente me prontifiquei a notificar a direção e enviar uma notificação na área de sugestões do sistema online reservada aos professore/as.

Já saindo da secretaria, uma das secretárias vira para mim e diz: “mas também, essa palhaçada de ficar mudando de nome a hora que quer, eu não concordo com isso, mudei porque sou obrigada, é um menino, eu lembro dele quando começou a estudar aqui, e agora fica esse vexame de falar que é trans, eu não concordo”. Antes mesmo que ela terminasse, intervi dizendo que não era uma questão de ela concordar ou não e, principalmente, que ela era obrigada a manter a ética e o respeito.

Ao ver que eu não tinha gostado da “sua opinião”, saiu da secretaria pela porta lateral resmungando que não concordava e pronto. Eu fui imediatamente à direção, para dizer da necessidade de alertar as/os professora/es quanto ao problema, para que fizéssemos a correção manual, e também para relatar o caso. O que recebi como resposta que era uma funcionaria idosa, que era preciso entender o “modo de pensar dela, e que era difícil”. Disse que entendia, mas que no campo profissional temos de ter mais cuidado e ética, e sugeri que fosse proposta uma capacitação na escola, sobre direitos da população LGBT e, principalmente, a necessidade de se reconhecer as outras pessoas e suas vidas e práticas,

²⁴ Há na legislação a Resolução 1/19, do Conselho Nacional de Educação e a Resolução 3.423/17, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que garantem a utilização do nome social na Educação Básica.

indiferentes de nossas concepções e valores pessoais, o que, até onde tive notícias nunca aconteceu.

Esta cena provocou-me um incômodo grande e fez-me repensar que era preciso, dentro da proposta de pesquisa que eu executava, problematizar esta questão, principalmente pela minha convivência com pessoas e a militância travesti e transexual. Me voltou a questão: onde estão as travestis e transexuais jovens e adolescentes, que não estão matriculadas na escola? Por que elas não estão na escola? A. foi a minha segunda aluna trans, em outra escola em anos anteriores eu já havia lecionado para um menino trans, que também fez a sua transição durante o período escolar, lá as circunstâncias foram outras, o que não posso dizer dos preconceitos e violências.

Esta cena me fez refletir muito sobre a necessidade de se resistir, porque se existe, mesmo não sendo reconhecida. Os corpos trans no espaço escolar não são corpos desejáveis. São corpos que incomodam, pelo simples fato de serem quem são, e de ousarem estar naquele espaço. A vida de uma pessoa trans, não é uma vida passível de luto (Butler, 2015), não é uma vida vivível, mas sim uma vida matável²⁵. Nesta mesma perspectiva, compreendemos (resguardadas as devidas proporções) que no espaço escolar, não há também um “luto público” pela ausência de travestis e pessoas trans, assim como, quando estas resistem, ousam existir nesses espaços, sua “morte”, sua saída, abandono, ou situações nas quais estas pessoas são matáveis de diversas outras formas, não recebem luto, nem luta, não chegam a ser consideradas com ações ou mesmo intervenções para que se evite, muito antes, chegando a ser um certo alívio para o espaço escolar e para aquelas e aqueles que estão cumprindo ali os seus papéis, principalmente os papéis de gestão.

A. não ficou sabendo da discussão e nem do fato narrado. Até onde apurei, não houve outras listas sem o seu nome social, e ela seguiu resistindo. Mas, ainda sim, esta cena escancara a transfobia e a violência cotidiana da escola, principalmente quanto a população de travestis e pessoas trans. Escancara o quanto a escola (ainda) não está preparada para receber e lidar com as diversidades, principalmente a sexual e a de gênero. Neste sentido, esta cena reforça o que Peres (2015) já alertava, quando cartografou as experiências de travestis brasileiras. Conforme ele nos diz,

na relação que estabelecem com a escola, as cartografias sugerem a presença de discriminações que são experimentadas nas relações com os colegas, funcionários e professores, os quais, ao invés de problematizar a estigmatização, reificam, na

²⁵ O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Em 2019, foram assassinadas 124 pessoas, dentre travestis, homens e mulheres trans. Destes apenas 11 casos tiveram os suspeitos de cometer tais atos investigados. Para saber mais sobre estes dados ver: Benevides e Bonfin (2020).

prática, os indivíduos com ações de exclusão. Nos relatos realizados por nossas colaboradoras, muitas cenas aparecem como norteadoras dessas ações, culminando em expulsões ou em abandono da escola por não suportarem as intensidades das discriminações e preconceitos que as impendem de exercitar o direito fundamental de suas singularidades (Peres, 2015, p. 177).

Provocar a saída, o abandono, invisibilizar, tentar normatizar, reiterando o discurso patologizante e heteronormativo, não lamentar (enlutar), ou ainda procurar reverter a evasão, estas, dentre outras, são estratégias utilizadas pela escola e seus agentes, para com aqueles e aquelas, travestis e pessoas trans, que ousam almejar o seu direito básico e constitucional à educação. Problematizar esta questão, é mais do que discutir as questões de gênero e sexualidade, é procurar garantir direitos, é procurar desestabilizar as hierarquias sociais, possibilitando que outras pessoas e grupos tenham acesso à educação e a outros espaços e equipamentos que possam (tentar) garantir a efetivação de direitos e, principalmente, que possam (tentar) possibilitar outras possibilidades de se fazer e estar no mundo.

Para além, é preciso ainda problematizar a atitude da secretária. Por que (ainda) não conseguimos traduzir estas demandas às instituições? Mais ainda, por que as pessoas, principalmente em seus trabalhos não absorvem as normas institucionais e legais, quando elas atuam sobre as questões de gênero e sexualidade, ou mesmo em (outras) questões de ordem moral? Por que (ainda) não conseguimos traduzir para o cotidiano as questões e problemas que refletimos e estudamos no campo do gênero e da sexualidade? O que nos falta para a produção e efetivação de uma pedagogia do reconhecimento, dentro e fora da escola?

Responder a estas questões é demasiadamente problemático e desafia-dor. Porém urgentíssimo. É preciso problematizarmos, e principalmente lutarmos contra as resistências. Não a resistência à norma, mas as resistências à resistência, de múltiplas formas, e principalmente, cotidianamente. É importante que tenhamos uma “adesão a uma noção de poder descentralizada e descontínua (que) desloca a figura do Estado como única referência nas relações de poder e insere a importância da micropolítica das relações cotidianas, as práticas empreendidas em nossas vidas (Lima & Anjos, 2016, p, 147).

É preciso que todas as vidas sejam vidas vivíveis, e para tal, que sejam reconhecidas como vidas, que tenham condição e possibilidade de se realizarem como vida, principalmente, do modo como quiserem, sendo, sempre, garantido o direito a mudança e ao reconhecimento.

6 PROVOCA-AÇÕES

6.1 Gênero e sexualidade na educação escolar: leituras e provocações cotidianas

Das perguntas que provocaram esta pesquisa temos muito mais dúvidas e provocações do que respostas concretas ou soluções imediatas ou futuras. Nos parece, que o desafio de tensionar as normas de gênero e sexualidade (assim como outras) no cotidiano escolar e nas práticas da educação ainda exigirá muito esforço e lutas. Algo já se tem avançado, minimamente tem-se produzido alguns efeitos em prol do reconhecimento da escola como um espaço por excelência da educação e, conseqüentemente, um espaço de reconhecimento das múltiplas possibilidades de ser e se fazer. Das leituras que fazemos do espaço cotidiano da escola, é importante destacar que problematizar ainda é um desafio no campo-espaço da escola. Tanto o uso do verbo, como a sua aplicabilidade. Pouco se problematiza na escola. Pouco se discute sobre o que acontece cotidianamente, seja no espaço escolar, seja no bairro, na cidade, no país ou mesmo no mundo. Pouco se problematiza sobre as formas de organização da escola, sobre os currículos e grades curriculares, sobre os conteúdos. Pouco se problematiza sobre os livros didático, pouco se problematiza sobre as metodologias e formas de ensino/aprendizagem. Conseqüentemente, pouco se reflete sobre todas estas coisas, mais ainda, nas raríssimas vezes em que se propõe alguma discussão e/ou reflexão, ela não se coloca num sentido crítico, no sentido defendido por Butler (2013a). Entendemos que isto é, em si, uma estratégia normativa para reiterar-se e para invisibilizar as resistências, as possibilidades outras, não só do campo do gênero e da sexualidade, mas de todos os outros, assim como da própria concepção sobre o que é a escola e, principalmente, a educação. Mas também reforçamos que é preciso assumir este verbo, e conjugá-lo cotidianamente no espaço-cotidiano da escola e da educação, pois, reiterando Seffner (2013, p. 150), “a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com aquilo que nos acontece”, pois, “a experiência vem da reflexão sobre os acontecimentos dessa (nossa) trajetória”.

Corroboramos que gênero no cotidiano escolar, é um discurso manifesto, fala-se de gênero (e sexualidade) o tempo todo (Louro, 2001; 2014), principalmente quando não se fala. É preciso reforçar a ideia de que gênero é um conceito muito amplo, complexo, e que, principalmente não abrange a totalidade daquelas e daqueles que almejam por reconhecimento de si e de suas práticas. Assim, ser-fazer-se homem, mulher, travesti, trans, não-binário ou qualquer outra possibilidade de performatividade de gênero, são produções que acontecem no cotidiano escolar, são e estão engendradas nele e nos discursos que se entrecruzam. É de

fundamental importância que se problematizem estas relações, não apenas pelo reconhecimento das possibilidades outras, mas também para que se possa provocar fraturas no ser homem e mulher cis, no machismo, na dominação masculina, nos preconceitos e em tantas práticas outras que acontecem no cotidiano escolar em referência ao gênero.

Quanto ao campo da sexualidade, poderia se repetir quase as mesmas impressões e os mesmos argumentos sobre as questões de gênero: reconhecer a diversidade e tensionar as práticas tidas como normais. Para além, é preciso reconhecer a sexualidade como um complexo campo de possibilidade da experiência humana, que se realiza e manifesta também no campo cotidiano da escola e da educação. É, pois, demasiadamente importante que se reconheça que o corpo é um campo-espaco de produção de prazeres e que há variadas possibilidades de se utilizá-lo. No campo da educação, e principalmente da educação escolar, é fundamental que se discuta e se problematize a questão da utilização dos corpos, reconhecendo sempre a liberdade individual, as diferenças de apetites e de grupos, mas, trazendo toda essa gama de questões para o debate, sem nunca se furtar dele. Estas práticas e estratégias são necessárias, tanto para tensionar a normatização da sexualidade, quanto para responder as demandas que surgem a partir das experiências que vão se fazendo, bem como para que se possa amadurecer a experiência de grupo e, principalmente, para que a escola se efetive como este espaço-campo em que a diversidade se manifesta, as experiências se confrontam e os horizontes são ampliados.

Para além, no campo da sexualidade, é preciso que depois de um campo de experiências prazerosas, ela também seja discutida como um campo de saúde, mas, sempre um campo positivo, nunca negativo. Neste sentido, é preciso rever a problemática de “ensinar sobre sexualidade”, ou mesmo das “aulas de educação sexual” compreendendo que, sendo também uma questão de saúde, é sempre uma questão positiva, no sentido de que as práticas existem, e que existem formas de se melhorar suas performances, assim como existem formas e estudos que nos ajudam a compreender os atravessadores e a criar estratégias de prevenção e tratamento, para qualquer que seja a questão de saúde que envolva a sexualidade humana.

Assumir esta função positiva, ante as performatividades de gênero e as práticas da sexualidade, é a principal provocação que percebemos para a escola, principalmente ante a tarefa de consolidar-se num espaço privilegiado de (des)encontros e da promoção de uma *pedagogia do reconhecimento*. Assim, conseqüentemente, serão precisas tensões nas crenças e posições quanto ao gênero e a sexualidade, serão precisos debates, mas, jamais furtar-nos de debater, e nem permitir que as discussões fiquem apenas no campo da moral (uma vez que a discussão sobre a moral também é importante), mas, compreendendo e refletindo que gênero e

sexualidade são campos da política, e principalmente, que o reconhecimento da diversidade de pessoas e práticas é condição fundamental para que a escola contribua de maneira (mais) eficaz na produção da democracia.

6.2 A escola como espaço cotidiano de produção da liberta-ção ou a escola fraturada

Se escola é o espaço privilegiado dos (des)encontros e, conseqüentemente, lugar privilegiado destas e para estas discussões (e tantas outras), pelos motivos que aqui já foram explanados e, principalmente, espaço de discussões e construções necessárias à democracia, provocar a escola é uma urgência que já defendíamos antes desta pesquisa e que, a partir dela, tornou-se um imperativo. Se antes questionávamos para que serve uma escola, agora, nas tensões entre servir às normatizações ou às resistências, assumimos como luta a necessidade de se produzir uma *escola fraturada*, ou seja, uma escola que seja o *locus* da fratura, nas estruturas das normas. Uma escola que, assumindo seu papel de espaço cotidiano dos (des)encontros, assume também a função de fraturar as estruturas e amarras que tornam estes encontros rígidos, normativos, violentos. É preciso que a escola seja um espaço de liberta-ção, compreendendo que “o exercício da liberdade é algo que não vem de você ou de mim, mas do que está entre nós, da ligação que estabelecemos no momento em que exercitamos juntos a liberdade, uma ligação sem a qual não existe liberdade” (Butler, 2018, p. 59).

É preciso que a escola seja uma escola fraturada, uma escola problematizadora (ou que problematiza as dores), que leve (e seja levada por) seus alunos, alunas, professores, professoras, todas as pessoas que transitam em seu espaço cotidiano a problematizar e a re-ver suas crenças, concepções, valores, formas de conhecimento. É preciso que ela encontre este lugar, este *locus* fraturado (Lugones, 2014) que vai provocando transformações nas pessoas, nas estruturas, numa negociação constante com o poder, mesmo com as norma(tivas), pois, “a construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta (Louro, 2014, p. 123), uma vez que isto vai possibilitando existências outras, experiências outras, que vão somando-se em outras possibilidades e formas de sermos.

Obviamente estas constatações, que nos impelem para a luta cotidiana, não eliminam a problemática da escola como uma instituição disciplinar e normativa. E somos mesmo capazes de alertar, por força das reflexões teóricas, das experiências cotidianas e das tensões histórico políticas em que estamos imersos, que a escola, como espaço normatizador, tende a se reiterar cada vez mais, e com mais força, numa estratégia clara do poder estabelecido de se

manter. Aqui é preciso ficarmos atentos/as, tanto às formas e tentativas de se manter a escola e a educação como um campo-espço de precarização da vida, um espaço normatizador, assim como, as estratégias escancaradas de se manter a escola como um lugar normativo, heteronormativo, de educação bancária, acrítica, aplural, é preciso estarmos atentos e atentas a estes mecanismos, principalmente quanto as escolas militares, as escolas confessionais, os movimentos, como o movimento escola sem partido, assim, é preciso estarmos atentos a estas estratégias, muitas vezes silenciosas, perversas, de se reiterar esta escola normativa.

Compreendemos que esta escola fraturada, esta escola como um espaço de libertação, é uma coisa que nos soa como utopia, como ideologia, como algo que além de dever ser superado, é ruim, perverso, ou até historicamente fracassado. De nossa parte, assumimos a postura que preferimos chamar de ética, que nos leva a construir um “compromisso” com o reconhecimento da diversidade de pessoas e experiências. Para além, parafraseando Ariano Suassuna, somos “realistas esperançosos”, ou seja, aqueles/as que (re)conhecendo a realidade, e mesmo assumindo-a completamente, pela experiência, reflexão e compreensão, temos também, a partir dela, uma esperança, uma esperança motora e movente, que nos faz agir sobre a realidade, sabendo que ela não é fixa, nem eterna, mas construída em lutas e tensões. Assim, esperamos, que na luta cotidiana a escola possa ir se fraturando, transformando, provocando e sendo provocada.

6.3 A Psicologia Social da Educação ou o que pode fazer um/a Psicólogo/a Social da Educação²⁶

Há ainda uma provocação necessária à Psicologia. (Muito) já avançamos nas discussões sobre gênero e sexualidade no campo Psi, muitas resistências (negativas) se insurgem contra estas discussões. Mas, é ainda necessário problematizar a Psicologia, pois,

atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas ‘críticas’). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem – e práticas – procurando perceber o sexismo, o racismo, e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (Louro, 2014, p. 68).

Ainda temos uma Psicologia normativa, muito atrelada, principalmente, a compreensões teóricas que normatizam corpos e práticas. Ainda temos uma Psicologia que está mais

²⁶ A leitura de Alves & Silva (2006) e Martínez (2009, 2010) são fundamentais para as provocações que se apresentam aqui e que (esperamos) posteriormente desenvolvermos melhor a certa de uma psicologia social da educação.

preocupada com diagnósticos, laudos, do que com a experiência da(s) pessoa(s). Obviamente esta é uma discussão complexa, profunda, que foge do escopo e do espaço deste trabalho, mas, trata-se uma discussão urgente, da qual não podemos nos furtar, e que ganha endosso especial quando se pensa que há muitas Psicologias e, principalmente, que há muitas formas de se fazer, na prática, a(s) Psicologia(s) como profissão. Neste sentido, a principal provocação que este trabalho tem (me) feito é a necessidade (urgentíssima) de se provocar reflexões éticas, no sentido filosófico e reflexivo da palavra (muito além do código de ética), numa compreensão de que este é um caminho (im)possível para que possamos avançar nos campos Psis, na produção do reconhecimento das diversidades humanas e, principalmente, na produção de uma profissão que se estabelece dentro do jogo democrático.

Para além das discussões e produções teóricas, percebo que a reflexão ética, pouco é problematizada e mesmo provocada em nós, profissionais Psis. Percebo que, mesmo as resistências (negativas) as discussões gênero e sexualidade, ficam muito embasadas (como no cotidiano da escola) nas concepções e valores morais, sendo a capacidade de transpor estes valores, muito complexa e difícil. Compreendo que a reflexão ética nos ajudaria a dar passos significativos neste campo, tendo em vista a complexidade e a vastidão teórica que compõem a Psicologia, logo, a ética, seria um (bom) campo comum para reflexões e provocações. Obviamente as normativas éticas nos ajudam, mas, na prática cotidiana, o saber Psi é (ainda) marcado por violências e normas que precisamos tensionar.

Num sentido mais específico penso que é preciso tensionar as práticas da Psicologia no campo da educação (principalmente com os desafios que se apresentam em nosso tempo). É preciso problematizar (para não dizer romper) com as práticas normativas de uma psicologia escolar voltada mais para questões do desenvolvimento (cognitivo) e de aprendizagem. É preciso compreender a complexidade dos processos de subjetivação, de produção do sujeito. Mais ainda, é preciso compreender a complexidade dos processos de educação, e tudo que eles envolvem (diga-se de passagem, que aqui analisamos apenas dois marcadores sociais da diferença, o gênero e a sexualidade, e a partir deles podemos imaginar a complexidades dos engendramentos que se passam nos processos de educação), entendendo que toda esta complexidade e todos estes fenômenos são de interesse da Psicologia, se ela está de fato interessada em produzir compreensões sobre o sujeito, sua produção e principalmente os modos de ser-fezes que o sujeito pode tomar no cotidiano.

Assim, pensamos (e nos provocamos) que é preciso refletir sobre o que pode(rá) fazer um/a psicólogo/a no campo cotidiano da educação e, principalmente, da educação escolar? Neste sentido, pensamos que é preciso produzir uma Psicologia Social da Educação, uma

Psicologia que se disponha a debater e compreender os fenômenos da educação, entendendo de antemão que eles são, por si sós, fenômenos sociais e políticos. Uma Psicologia que se dispõe a compreender a educação escolar como parte dos processos e fenômenos da educação, e que principalmente, se dispõe a compreender a instituição escolar dentro destes processos, e dentro dos jogos e relações de poder e saber.

7 A GUIA DE CONCLUSÕES

É impossível concluir. Mas é preciso terminar e seguir.

Muitas são as possibilidades para as conclusões deste trabalho, mesmo ainda para o que não se pode concluir, fechar, entender como pronto e acabado. De nossa parte, entendo que este trabalho lança mais desafios do que fornece respostas. Lança mais questões do que fornece conclusões definitivas sobre os questionamentos que o precederam. Mas, compreendo que este trabalho lança mão de duas possíveis conclusões: primeiro, é preciso imergir no cotidiano, e dele, nele e a partir dele provocar e produzir nossas reflexões sobre a vidas, as formas de sermos, nos fazermos e principalmente as formas de compreendermos e produzirmos conhecimento. Segundo, é possível e necessário que aprendamos a tomar a(s) experiência(s) (cotidianas) como uma excelente forma de produzir conhecimento, compreendendo que nossas teorias e epistemologias, podem se vales destas reflexões para provocar e mesmo gerar compreensões em outros campos e espaços, em/com outras experiências. Dito de outra forma, é possível, e mesmo necessário que a nossa experiência, numa escola, sirva de reflexão e provocação para outras experiências, em outras escolas, outros cotidianos, compreendendo, principalmente os jogos e relações de poder que nos engendram, mas também as (im)possibilidades (únicas) de cada campo-espço.

Na esteira destas reflexões, emergir no cotidiano, assumindo também o papel de pesquisa-dor, possibilitou (e tem possibilitado) muitas reflexões e ações, principalmente quanto aos outros papeis encenados por mim no cotidiano escolar, e da vida, de professor e psicólogo. A primeira lição que tomo, a mais simples, e que se anunciara outras vezes anteriormente, é a de que não se separa estes papeis, como se fosse possível mudar o figurino. Onde estou e me faço, levo as marcas de ser homem, branco, bissexual, cristão, professor, psicólogo, e também pesquisador. Não é possível separar-se, fragmentar-se, não é possível exercer cada papel como se os outros não existissem e não nos influenciasse de alguma forma. Mais precisamente no campo da ciência e da pesquisa, esta lição é demasiado importante, pois nos coloca num lugar outro, onde temos consciência do que estamos a fazer, mas também temos consciência de que não temos o total controle do que acontece, que somos influenciados e influenciados de alguma forma o lugar onde estamos, assim como somos necessariamente parte dele, por mais neutros que desejássemos ser. É então, importante que assumamos a crítica (Butler, 2013a) como um exercício cotidiano, como uma virtude a ser cultivada, como (um)a capacidade de ir transformando esses papeis, dando a eles novas formas e características.

Das outras lições que esta pesquisa e este texto podem nos dar, gostaria, sem pretensão de encerrar essas questões, compreendendo que tantas diferentes provocações e ações podem surgir de leituras futuras, mas com a pretensa-ção de fazer alguma coisa, ou mesmo de assumir (para mim) estas lições, gostaria de destacar algumas: primeiramente, a necessidade e a urgência em se estabelecer os debates sobre os estudos de gênero e sexualidade no campo da educação, principalmente da educação escolar, compreendendo como já discutido, a importância desses debates e destes temas para a vida cotidiana das pessoas que compõem o espaço escolar. A segunda lição, muito ligada a esta, está na problemática questão da linguagem. É preciso problematizar a linguagem e o uso das palavras. Não é possível que nos permitamos “pudor” com as palavras, seja no campo da educação, seja, tanto mais, no campo da pesquisa. É preciso que se fale, escreva, diga, sem pudores e moralismos, principalmente, é preciso que se fale (e escreva) como no cotidiano, como de fato as coisas são ditas e produzidas. É preciso que se fale de modo a tanto mais se possa ser compreendido, por tanto mais gente possível, nos espaços em que estamos.

A terceira lição (me) diz sobre a formação constante de professoras e professores, principalmente uma formação crítica e reflexiva, sobre o mundo em que vivemos e as múltiplas formas de se viver. É preciso pensar e problematizar a formação de professores/as. É preciso que esta formação seja uma política constante, tanto uma política do Estado, como uma política cotidiana, da instituição escolar, como da pessoa-professor/a. Me parece que é proporcionando mais estudos, leituras, reflexões, que teremos (uma) saída para as resistências (negativas) que se encontram no campo cotidiano, e principalmente, teremos melhores condições de fraturar a escola, uma vez que professoras e professores desempenham papéis fundamentais nas atuações cotidianas do espaço escolar, sendo personagens importantíssimos nas estratégias de se tensionar o espaço escolar, numa constante luta para que ele se faça cada vez mais plural e democrático.

Por fim, não menos, se não, o mais importante, a necessidade de se tensionar cada vez mais a Psicologia, como ciência e profissão, no primeiro caso para que seja atenta às dinâmicas das pessoas e dos processos que nos envolvem, sendo capaz de criticamente repensar-se e principalmente, ser capaz de abrir mão do seu “*furor curandis*”, compreendendo, reconhecendo e produzindo teorias e interpretações que sejam e estejam atentas à realidade em que se está inserida, as práticas cotidianas das pessoas, aos (im)possíveis modos de ser-fazer-se humano. No segundo caso, muito ligado ao primeiro, é preciso estudar, mas principalmente, na prática da Psicologia, sermos capazes de produzir experiências que nos levem a reconhecer, valorizar, defender a multiplicidade de pessoas e

práticas na humanidade. Por fim, termino com a afirmação da professora Guacira Louro (2014): "acredito na importância de se fazer perguntas – é possível até que elas sejam mais importantes do que as respostas. Não serão as perguntas que nos permitem dar sentido às nossas práticas, aos nossos livros e às nossas vidas? (p. 17). Não serão as perguntas, os questionamentos que nos permitirão dar sentido às nossas pesquisas, à (nossa) dissertação? Questionemos.

8 REFERÊNCIAS

- Aciman, A. (2018). *Me chame pelo seu nome*. Tradução de Alessandra Esteche. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Agostinho, S. (1994) *A Trindade*. Tradução do original latino e introdução Agostino Belmonte; Revisão e notas complementares Nair de Assis Oliveira; São Paulo: Paulus.
- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho: o cotidiano nas lógicas das redes cotidianas. In I. B. de Oliveira & N. Alves (Orgs.), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes* (p. 13-38). Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, A.R.C. (2010). O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, 80: 71-96.
- Alves, C.E.R. (2017). Histórico das ações da rede municipal de educação de Belo Horizonte no trabalho pedagógico com gênero e sexualidade. Alves, C. E. R., & Souza, M. M. de, (Orgs.) (2017). *Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola*. Curitiba: CRV. p. 13-26.
- Alves, C. P. Silva, A. C. B. da, (2006). Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 189-200
- Bento, B. A. M. (2008). *O que é transexualidade*. Ed. Brasiliense: São Paulo.
- Bento, B. (2015) *É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador*. *Áskesis*, v. 4, n. 1, janeiro/junho, 143-155.
- Benevides, B. G., & Bonfin, S. N. (Orgs.) (2020). Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE.
- Bortolini, A. (2008). *Diversidade sexual na escola*. 1ª ed. Pró Reitoria de extensão. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2004). *Brasil Sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF, 2004. Recuperado em 10 de agosto de 2016 de http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

Butler, J. (2001). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed.) (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós: Buenos Aires.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós: Barcelona.

Butler, J. (2013). *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade* (6ª ed.). Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Butler, J. (2013a). O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. *Caderno de Filosofia e Política*. N 22. p.159-179.

Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas. Notas para uma teoria performativa de assembleia*. (2ª ed.). Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Caderno (2009). *Escola sem homofobia*. Recuperado em 15 de maio de 2018 de <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>

Castro, E. (2016). *Vocabulário Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos autores*. Tradução: Ingrid Muller Xavier. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Certeau, M. (2014) *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Epharim Ferreira Alves (22ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Connell, R. W. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*. 20(2): jul-dez. pp. 185-206.

Dinucci, K. (2015). *Pra fuder*. [Gravado por Elza Soares] IN *A mulher do fim do mundo* [Plataformas digitais]. São Paulo: Circus.

Evaristo. C. (2002). *Cadernos negros 25: poemas afro-brasileiros*. In.: Ribeiro. E. & Barbosa. M. (Org.). *Cadernos negros 25: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje: Editora Anita, 2002.

Ezepeleta J., & Rockwell. E. (1986). *Pesquisa participante*. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Ferreira. J.H. (2019). Mobilização social e os embates políticos nos processos de definição das políticas públicas: a elaboração dos planos decenais de educação. In.: Bagio. V. (Org.). (2019). *Rumos da educação*. (2ª ed.). Veranópolis: Dialogo Freiriano. pp. 112-125. Coleção Rumos da Educação, 02.

Fonseca. R. (2015). Discurso na Academia Brasileira de Letras: excerto do discurso de Rubem Fonseca na Academia Brasileira de Letras. Recuperado em 7 de fevereiro de 2020 de: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/07/pente-fino-de-livros-em-rondonia-comecou-apos-denuncia-de-palavrao-em-obra-de-rubem-fonseca-diz-secretario.ghtml>

Foucault, M. (2003). Poder e saber. In M. B. da Motta (Org), *Ditos e escritos IV. Estratégia, Poder-saber*. (pp. 223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1975/2013). *Vigiar e punir. Nascimento da Prisão*. (41ª ed.). Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Foucault, M. (1971/2014). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (24ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2014a). *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Foucault, M. (2014b). *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Foucault, M. (2016). *Microfísica do Poder*. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Foucault, M. (2017). *História da sexualidade: a vontade de saber* (5ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Foucault, M. & Deleuze, G. (2016) *Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. In.: Foucault, M. (2016). *Microfísica do Poder*. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1994). *Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC – USP*. Recuperado em 30 de setembro de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. (65ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Priscila. (2018). “Ideologia de gênero” e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*, (37), 33-46.

Garcia, R. L. (2003). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.

Jesus, J. G. de., (2012). *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Edição do autor: Brasília.

Junqueira, R. D. (2009). Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In T. Lionço & D. Dini (Orgs), *Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio* (pp. 161-190). Brasília: Letras Livres Ed. UnB.

Junqueira, R. D. (2011). Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In.: Silva, F. F. da. & Mello, E. M. B. (orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação* [recurso eletrônico] Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, p. 74-92.

Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.

Junqueira, R. D. (2016). Pedagogia do Armário: uma conjugação entre heteronormatividade, cotidiano e currículo Escolar. In Neves, A. L. M. das., Calegare, F. P. P., Silva, I. R. da., (Orgs). (2016). *Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas*. Manaus: UEA Edições.

Junqueira, R. D. (2017). “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In P. R. C.

Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs), *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade* (pp. 25-52). Rio Grande: Ed. da FURG.

Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), p. 449-502.

Kamel, L. Pimenta. C. (2008). *Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber*. Rio de Janeiro: ABIA.

Kelly, S. (2018) Comunicação pessoal. XXI Encontro Regional da ABRAPSO Minas, em 02 de novembro de 2018. Belo Horizonte: UNA Aimorés.

Lima, M. L. C. & Anjos, K. P. L. dos., (2016). *Apenas uma Fresta? Análises sobre a primeira portaria de uso do nome social de travestis e transexuais nas escolas*. In Neves, A. L. M. das., Calegare, F. P. P., Silva, I. R. da., (Orgs). (2016). *Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas*. Manaus: UEA Edições.

Lima, C. R. N. A. de. (2018). Gênero, trabalho e cidadania: função igual, tratamento salarial desigual. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 26(3): e47164. pp. 1-20.

Lionço, T., Alves, A. C. O., Mattiello, F., & Freire, A. M. (2018) “Ideologia de Gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. *Psicologia Política*, 18(43), p. 599-621.

Louro, G. L. (2001). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2ªed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. In Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 85-93). Brasília: UNESCO.

Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. (16ª ed.). Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (2015). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Lugones, M. (2014) Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro. Pp. 935-952.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em Aberto*, v. 23, p. 39-56.

Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, p. 169-177.

Mena-López M., & Aristizábal F. M. R. (2018) Las falácias discursivas en torno a la ideología de género. *Ex arquo*, (37), 19-31.

Mendonça. A. C., Rocha, M. Sales, D. N. (2011). Direitos da Diversidade Sexual. Ordem dos Advogados do Brasil. Seção São Paulo. Editora OAB-SP: São Paulo.

Miguel, L.F. (2016) Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis Revista*. 07(15), 590-621.

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Secad/MEC-UNESCO: Brasília.

Ministério da Educação. (2018). *Resolução nº. 1 de 19 de janeiro de 2018. Define o uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em: 30 de outubro de 2019, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192

Miskolci, R. (2007). A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In *Congresso de Leitura do Brasil*, 16. Campinas. Anais... Campinas: Unicamp.

Miskolci, R. (2017). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. (3ª ed.). Série Cadernos da Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP.

Mountian, I. (2014). Análise de discurso e pesquisa feminista: algumas considerações sobre metodologia e ética em pesquisa. (pp. 165-192) In. Lima, A. F. de, & Lara Junior, N. (Org.). (2014) *Metodologias de pesquisa em psicologia social crítica*. Porto Alegre: Sulina.

Neves, S., & Nogueira, C. (2005). Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 408-412.

NUH – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT. (2012). *Experiências em educação e diversidade sexual*. MJR: Belo Horizonte. 366p.

Oliveira, I. B. de., & Alves, N. (2001). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.

Oliveira, I. B. de., & Sagarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano e Educação*. Coleção temas e educação. Belo Horizonte: Autêntica editora.

Oliveira, M. R. G. de., (2018). Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! *Periódicus*, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. pp. 161-191.

Paiva, V. (2008). A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em Estudo*, 13(4), 641-651.

Pereira, M. E. Rohden, F. et al. (2007). *Gênero e diversidade na escolar: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações ético-raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC.

Pelúcio, L. (2011). Marcadores sociais da diferença nas experiências travestis de enfrentamento à AIDS. *Saúde Sociedade*. São Paulo, v.20, n.1, p.76-85.

Peres, W.S., (2015). *Travestis Brasileiras: dos estigmas à cidadania*. Curitiba: Juruá.

Peres, W. S., Pocahy, F. A., Cordeiro, N. S., & Teixeira Filho, F. S. (2014) Transconversações queer: sussurros e gemidos lusófonos Quatro cadelas mirando a(s) Psicologia(s). *Revista Periódicus*, 1(1), 106-105.

Picchetti, Y. P. Seffner, F. (2016). Cada um com a sua certeza: a escola e os esforços cotidianos para estar na norma e resistir a esta. In Neves, A. L. M. das., Calegare, F. P. P., Silva, I. R. da., (Orgs). (2016). *Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas*. Manaus: UEA Edições.

Pinto, T. S., (2020). "O que é Integralismo?"; *Brasil Escola*. Recuperado em 09 de fevereiro de 2020 de <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-integralismo.htm>.

Porchat, P. (2015). Um corpo para Judith Butler. *Periodicus*. n. 3, v. 1 mai.-out. 2015. p. 37-51.

Prado Filho, K. (2014). Para uma Arqueologia da Psicologia. In N. M. de F. Guareschi & S. M. Huning (Orgs.), *Foucault e a psicologia*. (pp. 81-102). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Prado, M. A. M., Nogueira, P. H. Q., & Martins, D. A., (2012). Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. In: Rodrigues, A. & Barreto, M. A. S. C., (2012). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: EDUFES. p.23-46.

Prado, M. A. M., & Machado, F. V. (2012). *Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Preconceitos 5.

Preciado, B. (2014). *Manifesto contrassexual. Práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições.

Prins, B., Meijer, I. C. (2002). Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos feministas*. Ano 10. 1º/2002

Revel, J. (2011). *Dicionário Foucault*. Tradução: Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Ribeiro, P. R. C., Souza, N. G. S. de., & Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das series iniciais do Ensino Fundamental. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 12(1): 360, janeiro-abril. p. 109-129.

Rondini, C. A., Teixeira Filho, F. S., & Toledo, L. G., (2013). Educação Sexual nas escolas: um desafio ao educador e à educação brasileira. In: Teixeira Filho, F. S., Peres, W. S., Rondini, C. A. & Souza, L. L. de., (2013). *Queering: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea*. Cuiabá: EdUFMT. p. 173-184.

Rosado-Nunes, M. J. F. (2015). A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, 13(39), 1237-1260.

Roselli-Cruz, A. (2011). Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 73-85, jan./abr. Editora UFPR.

Salih, S. (2013). *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e Notas: Guacira Louro Lopes. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos Júnior, A. M. Lopes, S. S. K. Goncalves, M. G. M.; Rasesa, E. F. (2019) Psicologia Social Crítica, Direitos Humanos e Políticas Públicas: Fazeres, angústias e resistências. In: *Psicologia social crítica: tecendo redes e articulando resistências em contextos de retrocesso*. 1 ed. PortoAlegre: ABRAPSO Editora, v.6, p. 98-115.

São Paulo. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. (2014). *Diversidade sexual e cidadania LGBT*. SJDC/SP: São Paulo.

Scott, J. (1988/1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. (2017). *Resolução SEE nº. 3.423, de 26 de maio de 2017. Dispõe sobre o reconhecimento e adoção de nome social àqueles e àquelas cuja a identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero nas Escolas Estaduais de Minas Gerais e da outras providencias*. Belo Horizonte, MG: Autor. Recuperado em 30 de outubro de 2019, de <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3423-17-r.pdf>

Seffner, F. (2010). *Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade*. In: Caregnato, C. (Org.). *Módulo III: diversidade étnica, de gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Editora Gráfica Benvenuti. p. 7-44.

Seffner, F. (2013). Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 149-159.

Silva, A. L. da, & Grupioni, L. D. B. (1995). *Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: Mec/Mari/Unesco.

Silva, A. F.; Ferreira, J. H. & Vieira, C. A. (2017). O discurso falacioso do movimento Escola Sem Partido. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 49-65, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4011>

Soares, Z. P. & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305.

Souza, E. R. de., (2006). Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, 26, janeiro-julho, pp.169-199.

Souza, M. M. de, & Soares, C. C. (2017). *V Jornada literária história de mulheres: um relato de experiência*. In: Alves, C. E. R., & Souza, M. M. de, (Orgs.) (2017). *Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola*. Curitiba: CRV. p. 67-80.

Testoni, M. (2019). Sapatão, bicha, viado: os possíveis motivos para chamarem LGBTs assim... Recuperado em 22 de outubro de 2019. <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/24/sapatao-bicha-viado-os-motivos-possiveis-para-chamarem-lgbts-assim.htm?cmpid=copiaecola>

Tezani, T. C. R. (2004). As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. *Revista Linhas*. 5(1). Recuperado em 10 de outubro de 2018 de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>.

Vieira, J. A. (2001). O uso do diário em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 5, 93-104.

Welzer-Lang. D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*. Ano 9. pp. 460-492.

Yazbek, A. C. (2015). *10 lições sobre Foucault*. (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.